

صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية

الدكتور
سليمان عبدالواحد إبراهيم



[illegible]

mohamed khatab

$$E_{\text{eff}} = \frac{E}{1 + \frac{1}{\alpha} \left(\frac{1}{\beta} \right)^{\frac{1}{\alpha}}} \quad (1)$$
[illegible][illegible]

**صعوبات الفهم القرآني
للذوي المشكلات التعليمية**

صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية

تأليف:

الدكتور/ سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوي (التربية الخاصة)



الطبعة الأولى

2013

كل الحقوق محفوظة

٣٧١,٩١٤

يوسف، سليمان عبدالواحد

صعوبا الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية/سليمان
عبدالواحد يوسف، عمان مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ٢٠١٤.
() ص.

ر.أ. : (٢٠١٤ / ٨ / ٣١٧٩).

الواصفات :/التعليم الخاص// اساليب التدريس/

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

جميع حقوق الملكية الأدبية محفوظة ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إدخاله
على الكمبيوتر أو على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر والمؤلف خطيا

(ردمك) 0 - 314 - 33 - 9957 - 978 : ISBN



مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

شارع الجامعة الأردنية - عمارة العساف - مقابل كلية الزراعة - تلفاكس 00962 6 5337798
ص. ب 1527 تلغراف العلي - عمان 11953 الأردن

e-mail : halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com - info@alwaraq-pub.com

إهداء

إلى من عجزت عن رد فضلهم عليّ ... إلى من لا أستغني عن رضاها عنى...
إلى من أدعو الله أن يمد في عمرهما بالأعمال الصالحة ... أبي.. وأمي
إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلاصهم ... إخوتي الأعزاء
إلى كل أستاذ علمني درساً في هذه الحياة ...

إلى كل زملائي وزميلاتي الأفاضل في مجال علم النفس في مصر والوطن العربي
إلى النبع الصافي ورفيقة دربي والتي في عقلي وضميري وقلبي ... إلى
من أراها في صورة رائعة تكتحل بها عيني ... ويسر بها فؤادي ... وتشرق بها
حياتي ... إلى من أراها شمساً تدفني ... تنير طريقي ... تجعل الحياة في عيني
متلألئة بوجودها فيها ... زوجتي الدكتور/ أمل غنام.

إلى كل من يملك قلباً تتكون جزئياته من أحرف كلمة الإنسانية ...
إلى كل من تتأثر مسامحه بحال بائس يعيشه أناس يستغيثون ...
إلى كل من يملك كيانه يهتز لانتهاك حقوق الإنسان بلا ذنب يرتكبه ...
إلى كل من يجري مع دمه الشعور بمشكله حقيقية يتألم منها إنسان بريء ...
أهدي لهم جميعاً هذا الجهد العلمي المتواضع
أمل أن يحقق الغرض الذي وضع من أجله .

المؤلف

محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
13	مقدمة الكتاب
	الفصل الأول
	صعوبات الفهم القرائي مدخل وتعريف
17	المقدمة
19	تعريف القراءة
19	عملية القراءة
23	أنواع القراءة
25	مراحل تعليم القراءة
28	مهارات القراءة
31	مفهوم الفهم القرائي
33	مكونات الفهم القرائي
34	مسلحات الفهم القرائي
35	مهارات الفهم القرائي
36	مستويات الفهم القرائي
37	العوامل المؤثرة في الفهم القرائي
38	طرق قياس الفهم القرائي
	الفصل الثاني
	صعوبات الفهم القرائي لدى اضطرابات النطق والكلام واللغة
43	المقدمة
43	مفهوم اضطرابات النطق والكلام واللغة

الصفحة	الموضوع
53	تصنيف اضطرابات النطق والكلام واللغة
55	أسباب اضطرابات النطق والكلام واللغة
62	تشخيص اضطرابات النطق والكلام واللغة
67	جهاز النطق وأعضاء الكلام
78	الآليات النيوروسيكولوجية والفسولوجية للنطق والكلام واللغة

الفصل الثالث

صعوبات الفهم القرائي لدى بطيئي التعلم

87	المقدمة
88	تعريف المتعلمين بطيئي التعلم
93	حدود فاصلة بين مفهوم ببطء التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة به
96	أسباب بطء التعلم
98	خصائص المتعلمين بطيئي التعلم
101	أساليب تحديد وتشخيص المتعلمين بطيئي التعلم
103	أساليب وطرق تعليم المتعلمين بطيئي التعلم
109	تقييم تعلم بطيئي التعلم

الفصل الرابع

صعوبات الفهم القرائي لدى صعوبات التعلم

113	المقدمة
114	تطور مفهوم صعوبات التعلم
119	مفهوم صعوبات التعلم
128	التمييز الفارق لمفهوم صعوبات التعلم
136	معدلات انتشار صعوبات التعلم

الصفحة	الموضوع
138	أنواع صعوبات التعلم
142	أسباب صعوبات التعلم
145	المدخل المفسرة لصعوبات التعلم
151	خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم
156	المحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم
167	أساليب علاج صعوبات التعلم

الفصل الخامس

صعوبات الفهم القرائي لدى المتأخرين دراسياً

175	المقدمة
175	مفهوم التأخر الدراسي
176	أسباب التأخر الدراسي
179	أنواع التأخر الدراسي
180	تشخيص التأخر الدراسي
181	علاج التأخر الدراسي
183	رعاية المتعلمين المتأخرين دراسياً

الفصل السادس

صعوبات الفهم القرائي والتعلم الإنساني

189	المقدمة
190	مفهوم التعلم
192	شروط التعلم
192	أنواع التعلم

الصفحة	الموضوع
193	نظريات التعلم
226	مخرجات ونتائج التعلم
227	كيف يعمل ويتعلم المخ الإنساني؟
230	مراحل التعلم المخي
231	المضامين والتطبيقات التربوية للتعلم المستند إلى المخ الإنساني
	الفصل السابع
	صعوبات الفهم القرآني واللغة
237	المقدمة
238	مفهوم اللغة
241	مكونات اللغة
242	أهمية اللغة ووظيفتها
246	النظريات المفسرة لنمو اللغة وإكتسابها
254	مراحل النمو اللغوي
	الفصل الثامن
	صعوبات تعلم الهجاء (القرآني – المكتابي)
259	المقدمة
260	التعريفات الخاصة بالهجاء
262	ترتيب الحروف الهجائية
263	عوامل تطور الهجاء
264	مهارات الهجاء

الصفحة	الموضوع
266	مبادئ تعلم مهارات الهجاء
267	مظاهر مشكلات الأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء
268	العوامل المسهمة في صعوبات الهجاء
272	مظاهر صعوبات تعلم الهجاء القرائي
273	تشخيص وتقييم مهارات الهجاء القرائي
279	المراجع
279	أولاً: المراجع العربية
301	ثانياً: المراجع الأجنبية

مقدمة الكتاب

الحمد لله، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على الهادي البشير والسراج المنير
وشفيعنا يوم الدين سيدنا محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين.. ويعد،
أنه ليسعدني ويسرني جداً أن أقدم للقارئ العربي الحبيب والمكتبة العربية هذا
الكتاب (والذي أعتبره إيني السابع والثلاثون)، والموسوم بعنوان: 'صعوبات الفهم
القرائي لذوى المشكلات التعليمية، والذي أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى
المكتبة العربية، إستكمالاً لما تم تقديمه في هذا المجال.

ويُعد الفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها القارئ؛ للتفاعل مع النص
المكتوب، مستخدماً خبراته السابقة للتعرف على حروف الكلمة والتعرف على
الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة.

وعلى أية حال، إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب قد سعينا إلى أن نجعله مفهوماً من
قبل شريحة واسعة من القراء، بما في ذلك الأكاديميون في تخصصات تمتد من العلوم
الإنسانية إلى علم الأعصاب، وكذلك الباحثين في مجال علم النفس التربوي والتربية
الخاصة الخاصة، والدارسين في المراحل المتقدمة من الدراسة الجامعية إلى الدراسات
العليا ومرحلي الماجستير والدكتوراه، والقارئ العادي المهتم.

هذا وقد زود الكتاب الحالي بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة
كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً أمل أن أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب، على نحو يستفيد منه
القارئ الحبيب، وأن يؤدي هذا الكتاب الغرض الذي وضع من أجله.

المؤلف

د. سليمان عبد الواحد يوسف

الفصل الأول
صعوبات الفهم القرآني ..
مدخل وتعريف

المشروقات والتوزيع

الموراق

www.almurawiq.com

الفصل الأول

صعوبات الفهم القرائي .. مدخل وتعريف

القدمة:

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، والقراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمان محدد أو مكان معين.

ويشير سمير المعراج (2002: 34) إلى أن الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة. لذلك تسعى جميع طرق تدريس القراءة وأساليبها إلى تنمية قدرات الفهم القرائي.

وفي هذا الصدد تشير عالية السادات (2005: 6) إلى أن أهمية القراءة ليست في حاجة لإثبات، فالقراءة هي البوابة الرئيسة لكل المعارف والخبرات، فمن الصعب وجود نشاط لا يتطلب القراءة، والقراء تعد قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار.

وترجع وسام عطيفي (2003: 4) أهمية القراءة في التعلم المعرفي بصفة خاصة إلى أنها ترتبط بجزء كبير من التغيرات التي تتعرض لها معارف الفرد وفهمه وقدرته على التفكير فيما يحيط به من أشياء، وهذه التغيرات عبارة عن عمليات معرفية تزيد من معرفة الإنسان لما يتعرض له من مواقف، وبالتالي تعتبر مراحل ضرورية لمعرفة خصائص المعلومات المستقبلية، والتي عن طريقها يتطور النمو العقلي المعرفي للفرد.

وتشير نصرة جلجل (2005: 8) إلى أن القدرة على القراءة تعد ضرورة بصورة كبيرة لوجود الفرد، لتحقيق النجاح في المدرسة، وتحقيق الاستقلال الاقتصادي. وخلال حياة الفرد تساعد القراءة على تحقيق النمو الانفعالي والعقلي.

ولقد تغير مفهوم القراءة، فقد كان في الماضي ينحصر في حدود الإدراك البصري للرموز الخطية المكتوبة ونطق مفهومها الذهني ومحتواها اللفظي، ثم أخذ هذا المفهوم يتلاشى ويختفي ليحل محله مفهوم آخر للقراءة مما يتناسب مع أساليب الحياة المتطورة، فأصبحت القراءة تضم في مفهومها إلى جانب الأداء اللفظي السليم مقوماً جوهرياً هو فهم القارئ لما يقرأ. (محمد سمك، 1998: 123).

فالعصر الذي نعيش فيه عصر المعرفة المتفجرة لأن من خلال تلك المعرفة استطاع الإنسان أن يصل بخياله إلى الواقع ومن شواطئ مجهولة الهوية إلى حقائق معلومة الغاية، إنها قصة الإنسانية مع المعرفة التي بدأت بكلمة إقرأ وانتهت بكلمة إقرأ، فالقراءة هي مفتاح المعرفة منها يتزود الإنسان كما يشاء دون ملل أو تعب.

وتصل نسبة صعوبات القراءة إلى ما بين 10-15 % من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة إلى ما بين 85-90 % من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة. (فصي الزيات، 1998 ب: 451).

والقراءة هي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضر، وهي أداة التفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فتجد أن أول آية نزلت على نبيينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم إقرأ، فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فعنها تأتي جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك والخاصة بالتذكير بأهمية القراءة.

ولذلك نجد الطفل يتعلم مع اللغة أسلوب الحياة ونظامها والقيم والمعارف العامة من الحياة، كما يستطيع أن يدرك الكثير من الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال كلامهم عنه أو إليه، وما لا شك فيه أن نوع علاقات الطفل بالآخرين لا تحدده اللغة فحسب بل تشارك عوامل أخرى كالطمأنينة والشعور بالتقبل والحب، واللغة تساهم

بنصيب كبير في إسراز هذه العلاقات وإكسابهم درجة عالية من الموضوعية. (سهير أمين، 2005: 54).

تعريف القراءة:

القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي. (فني الزيات، 1998: 451).

ويعرف نبيل حافظ (2000: 91) القراءة على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً.

ويعرف جمال القاسم (2002: 119) القراءة بأنها: نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلي فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.

ويعرف محمد فضل الله (2003: 65) القراءة بأنها عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، وتلقاها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات.

عملية القراءة:

توصلت الدراسات والأبحاث في ميدان القراءة إلي بعض النتائج المهمة لمعرفة طبيعة عملية القراءة والأسس النفسية التي تعتمد عليها:

أ- إن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق، لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسمة ما بعيدة في ذاتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لخبراته، إنه يقرأ رموز ولا يقرأ معاني، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل العين، أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبنى فيها القارئ الحقائق، التي تكمن وراء الرموز، ولا بد من هذا من أن يتصل بالخبرة اتصالا وثيقا، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسير له تلك الرموز، فإن ذلك يقلل كثيرا من درجة فهمه ما يقرأ.

ب- إن أهم الأسباب التي أدت إلي تعقيد عملية القراءة أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية، التي يجب أن يكتسبها المتعلم بالقدرة على فهم المقروء، والقدرة على تعيين موضوع المعلومات المختلفة من القطعة، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقومها، والقدرة على تنظيمها، والقدرة على الاحتفاظ بما يقرأ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة، والقدرة على معرفة الفكرة العامة فيه، والقدرة على التصفح السريع، والقدرة على إتباع التوجيهات والإرشادات المكتوبة والقدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة .

ج- إن هناك عوامل جسمية ونفسية تؤثر في القدرة على القراءة، لأن القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، وتتطلب منه تحررا عقليا ونفسيا وجسميا، فإذا أصيب الكائن بإضطراب نفسي أو تغيير جسمي أدى إلي خلل فيه، قلت كفايته في القيام بعملية القراءة .

د- أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، وتقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلي أول

السطر الذي يليه، وبذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر، كما كان يظن من قبل. (أحمد عبد الله وفهم مصطفى، 2000: 34-36).

كما أن القراءة ممثلة بجماتي المخ، كما تؤكد الأدلة التي توافرت من نتائج الدراسات السابقة أن بداية تعلم القراءة تسود بنصف المخ الأيمن، بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر، وترجع السيادة الأولية لتعلم القراءة بنصف المخ الأيمن إلى التعقيدات الإدراكية، أو أن السياق جديد وغير مألوف بالنسبة لمبتدئي القراءة، فعلى سبيل المثال: يدخل الطفل المدرسة الابتدائية وعليه أن يتعلم ما يلي:

1. معنى الحروف معتمدا على شكله في الفراغ مثل الحرف b عكس d، p عكس q.
2. معنى الحرف مستقلا عن شكله، وحجمه ولونه مثل d عكس D.
3. معنى الكلمة معتمدا على ترتيب الحروف المتتالية مثل كلمة name عكس aman, amen.
4. معنى الجملة معتمدا على ترتيب الكلمات المتتالية مثل

He is at home versus is he at home
(Bakker et al, 1990: 433)

ويصف عبد الهادي السيد وفاروق عثمان (1995: 19) عملية القراءة بأنها عملية ديناميكية فإنها تحتاج إلى عملية توازن بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكي للفرد وهو يشتمل على وظيفتين فرعيتين متفاعلتين وهما التمثيل Assimilation والمواءمة Accommodation، والتمثيل عملية التغيير التي تطرأ على جوانب البيئة عند تعلم المفردات اللغوية، أما عملية المواءمة فهي عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه بحيث يستطيع استقبال التأثير اللفظي أو اللغوي والتمثيل هو عملية تلقي المعلومات من البيئة واستخدامها في نشاط معين

موجود بالفعل في ذخيرة الفرد من الأنشطة، أما المواءمة فتعنى إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة .

والقراءة ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه، وذكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

1. رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر .
2. النطق بهذه الرموز المكتوبة - يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع .
3. إدراك معنى الكلمات منفردة ومجمعة - يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.
4. انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ. (كرمان) بدير وإميلي صادق، 2000: 90).

و يحدد فتحي الزيات (1998: 442-444 أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعى كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

1. القراءة يجب أن تنصف بالطلاقة.
2. القراءة عملية بنائية تراكمية.
3. القراءة عملية إستراتيجية.
4. القراءة تقوم على الدافعية.
5. القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.

أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى

نوعين رئيسيين هما:

أ. القراءة الجهرية.

ب. القراءة الصامتة.

(1) القراءة الجهرية:

يشير محمد فضل الله إلي أن القراءة الجهرية هي: التقاط الرموز المطبوعة بالعين،

وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخدماً سليماً. (محمد فضل الله، 2003: 67)

- وتتمتع مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

(1) من الناحية الانفعالية:

أ. تعد مجالا مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف .

ب. تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين .

ج. فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

(2) من الناحية اللغوية:

أ- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.

ب- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق .

ج- من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها .

د- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر .

(3) من الناحية الاجتماعية:

أ- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم .

ب- توفر مواقف يعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.

ج- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية. (محمد فضل الله، 2003: 67-68).

(ب) القراءة الصامتة:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك التلميذ ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ثم يقوم ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية. (فهم مصطفى، 1994: 71).

وأهمية القراءة الصامتة سواء في حياتنا المدرسية أو العامة لا تحتاج إلى الدليل، إن التلميذ إذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في الغالبية العظمى من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعدم استخدامها في كثير من المواقف قد يؤدي إلى الغموض وانعدام النظام وعدم إنجاز العمل إنجازاً كاملاً. (محمد فضل الله، 2003: 70).

ويعرف محمد فضل الله (2003: 71) القراءة الصامتة بأنها: استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لفهمه منها.

- وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:
❖ من الناحية النفسية:

أ- أنها تناسب التلميذ الخجول أو المتطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.

ب- أنها تشجع القارئ بالحرية في القراءة يبطيء أو يسرع، يخطيء ويعدل، يتوقف ويستأنف.

ج- أنها تعود التلميذ على الإعتماد على أنفسهم في الفهم.

❖ من الناحية الاقتصادية:

أ- هي أوفر في الجهد فقيها راحة للسان .

ب- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع .

❖ من الناحية الاجتماعية:

أ- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات .

ب- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين .

ج- أنها تساعد القارئ على حفظ أسرارها، ويقرأها دون أن يسمع أحد.

(محمد فضل الله، 2003: 72) .

مراحل تعليم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة، وبالتالي فإنه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة، وينمو عند الطفل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحيانا أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف التلاميذ وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة. (عيد الهادي سيد وفاروق عثمان، 1995: 46) .

- ونمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة .

ثانيا: مرحلة البدء الفعلي للقراءة .

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة، فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبجوانبه النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد

للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك العوامل هي:

1. الاستعداد الجسمي.
2. الاستعداد العاطفي.
3. الاستعداد التربوي.
4. الاستعداد العقلي.

- وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:

- ✓ تلهفه على النظر إلي الصور.
- ✓ الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
- ✓ القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمها.
- ✓ حفظ أغنيات الأطفال في سهولة.
- ✓ الإنصات إلي القصص والأحاديث والتعليق عليها.
- ✓ المبادرة في الحديث عن خبراته.
- ✓ القدرة على الانتباه والتركيز.
- ✓ محاولة الكتابة.
- ✓ إلقاء الأسئلة.

ثانياً: مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها، على حين نجد أن الاتجاه التربوي المعاصر يهدف الفرد تكويناً سليماً في النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.

(كرمان بندير وإميلي صادق، 2000: 100-123).

وتباينت رؤى كلاً من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة، على افتراض أن ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يجدون صعوبات في القراءة في المراحل الأولى، وأيضاً في المهارات المتقدمة للقراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أو التحليلية في تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة.

أولاً: الطريقة الكلية في طريقة تعليم القراءة:

لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر يصعب أن تدانيه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق أغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبيد هؤلاء المدرسون حماساً بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها، وفي هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المناهج والمقررات الدراسية للقراءة في المدارس. (فتحى الزيات، 1998: 445).

ونظرية التعلم بالطريقة الكلية هي فلسفة تدريس القراءة التي تؤكد على تعلم القراءة والكتابة، الربط بين القراءة والكتابة، المعنى والفهم، استخدام الأدب الحقيقي وتجنب التمارين والتدريبات مثل تعليمات فك الشفرة. (خيري المغازي، 1998: 163).

ثانياً- الطريقة الجزئية أو التحليلية (فك الشفرة) في تعليم القراءة:

تمثل هذه الطريقة في تعليم القراءة المنظور الثاني لتعلم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلي، وتشير الدراسات والبحوث إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلي تدريس مباشر ومنظم وصريح، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والمألوفة بين الحروف ونطقها. (فتحى الزيات، 1998 ب: 450).

- وعمر الطفل بثلاثة مراحل متتالية حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي:

1- المرحلة العشوائية:

غالبا يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف .

2- مرحلة التمييز:

ويقوم فيها الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالثرين السمعي والبصري من جانب المعلم .

3- مرحلة التكامل:

وفيه يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة. (نبيل حافظ، 2000: 91).

مهارات القراءة:

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التي تؤهل التلميذ لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها التلميذ ليصبح قارئاً جيداً أن يكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها. (فهم مصطفي، 1999: 48)

- وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين للقراءة هما:

أ. مهارة التعرف على الكلمة.

ب. مهارة فهم القراءة (الفهم القرائي).

(أ) - مهارة التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمات يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، ويدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يثّلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة. (غيري المنازي، 1998: 108).

ويمكن للمدرسي الطلاب ذوي صعوبات القراءة الجمع بين الاستراتيجيات التي تقدمت أو بعضها، اعتمادا على غط الصعوبة، ودرجتها أو حدتها، والتداعيات التي تحدثها، والأمر الذي نؤكد عليه هنا هو استمرار عمليات ممارسة الطلاب ذوي صعوبات القراءة في التدريب على هذه الاستراتيجيات، حتى يمكن الوصول بهم إلى أن يصبحوا قراء مستقلين، واكتساب المهارات اللازمة للقراءة بطلاقة. (نتحي الزيات، 1998: 460-461).

(ب) - مهارة فهم القراءة (الفهم القرائي):

إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيراً من الانتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل. (غيري المنازي، 1998: 114).

ويعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم. وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية؛ فإن الفهم القرائي هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو زروة مهارات القراءة وأساس

عمليات القراءة جميعها فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها.

ويؤكد الباحثون على أن هدف القراءة الأساسي هو استيعاب المقروء وهو ما يعبر عن سعى القارئ نحو اكتساب المعرفة في المجالات العلمية المختلفة، ويعتمد على تفاعله النشط مع النص المقروء، ويتأثر بقدرة الفرد على علم الربط بين المعلومات المخزنة في الذاكرة والمعلومات المتاحة في النص، وينجم عنه تحصيل المعنى من الرسالة المكتوبة. (زينب بدوي ، 2003: 284).

ويذكر محمد السيد (2002: 48) أن مهارات الفهم القرائي هي المظلة التي يمكن أن يجتمع تحتها معظم مهارات القراءة بما فيها مهارات القراءة الناقدة ومهارات القراءة للدراسة فكلاهما تبدأ بفك الرموز وتنتهي بالإبداع.

وتشير نادية مسعود (2005: 70) إلى أن الفهم القرائي مطلب لغوي وتعليمي وتربوي ذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة عادة وتدرجاً فأصل القراءة أن تكون أولاً للفهم لأن الذاكرة طويلة المدى في حالة الفهم تنظم ذاتها تبعاً للفهم في فاعلية أكثر ويجهد أقل .

وبعد الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية التعلمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والتجاذب في المهام التعليمية المختلفة، وقد اكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه. (حماد جميل، 2005: 12)

مما سبق يتضح لنا أن الفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة ، أو الهدف الرئيسي لها وذلك لأن فهم المقروء خاصة في مواقف التعلم ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، كما أن فهم المقروء يكسب المتعلم مهارات النقد في موضوعية، ويعوده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقروءة بما يؤيدها، ويكسبه ما يساعده على الإبداع.

ولأهمية الفهم القرائي، وأثره الإيجابي في عملية التعلم حظى باهتمام العلماء والباحثين فناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فعالية الإستراتيجيات المختلفة في تنمية مهارته لدى المتعلمين.

مفهوم الفهم القرائي:

يشير حمدي الفرماسي (1986: 577) إلى أن الفهم القرائي هو التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل لتتمكن من إدراك معنى الفقرة وإدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات يمكنه حيثئذ أن يفهم معنى النص كاملاً.

ويعرف قححي الزيات (1998: 416) الفهم القرائي بأنه القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة.

ويعرفه عبد اللطيف عبد القادر (2002: 154) الفهم القرائي بأنه استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ والمعنى والرموز اعتماداً على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء مع تنظيم الأفكار وتوظيفها في الوفاء ببعض الأنشطة التي يمارسها الإنسان.

وقدم إبراهيم الرفاعي (2003: 51) تعريفاً للفهم القرائي ينص على أنه القدرة على تحديد معنى المفردات، وإيجاد المعنى من السياق، والربط الصحيح بين معاني المفردات والجمل، والتمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للنص المقروء، وإدراك العلاقات والمتعلقات بين المفردات اللغوية، وإدراك المعنى القريب والبعيد الذي يقصده الكاتب، وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحالية والمستقبلية.

وتذكر وسام عطيفي (2003: 10) أن الفهم القرائي هو القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة.

وأشار خيرى المغازي (2004: 118 - 119) إلى أن الفهم القرائي هو الحصول على المعنى عن طريق القراءة وأثناء القراءة لا يستطيع القارئ أن يكمل الفكرة في ذهنه حتى ينهى الفقرة التي يقرأها فإن كلمة واحدة قد يكون لها أكثر من معنى في عبارتين مختلفتين والقارئ لابد له أن يقرأ الموضوعين حتى النهاية ليعرف معنى الكلمة في كلا الموضوعين.

ويذكر مراد عيسى (2005: 61) أن الفهم القرائي هو عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة ، فهم معنى الجملة ، فهم معنى الفقرة ، تمييز الكلمات ، إدراك المتعلقات اللغوية ، التمييز بين المعقول وغير المعقول ، معرفة سمات الشخصية ، إدراك علاقة السبب - النتيجة ، إدراك القيمة المتعلقة من النص ، وضع عنوان مناسب للقطعة ، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به ، معرفة الجملة المحورية في النص . كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلم لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها لأثناء القراءة وتقديمها لها.

ويعرف جمال العيسوي (2007: 166) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم بها القارئ؛ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدماً خبراته السابقة للتعرف على حروف الكلمة والتعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة. ويستدل على فهم القارئ من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذي أعد لهذا الغرض.

ويشير متتصر صلاح (2007: 19) إلى أنه يمكن تعريف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي بأنهم التلاميذ ذوي الأداء المنخفض على اختبار الفهم القرائي ، رغم أنهم ليست لديهم أية إعاقات حسية أو عقلية، ولا يعانون من أية اضطرابات نفسية أو حلرمان بيئي أو اقتصادي أو ثقافي ، كما أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة.

مكونات الفهم القرائي:

يذكر سليمان عبدالواحد (2010: 314 - 315) أن النظريات البنائية للقراءة تقترح أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

(1) القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرتة عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

(2) النص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

(3) السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن، أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.

وهذه العوامل الثلاثة تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعلاً حركياً ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، وإذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة بالنص تتناقض مع ما لديه من معلومات

تصبح هنا القراءة أقل متعة وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها للقارئ مألوفة فإن القراءة تتطلب مجهوداً أقل.

مسلمات الفهم القرائي:

يشير خيرى المغازى (2004: 118 – 120) إلى العديد من مسلمات الفهم القرائي يمكن عرضها على النحو التالي:

1. الفهم القرائي يعتمد على ما لدى الفرد من معلومات:

إن فهم القراءة يعتمد على خبرات القارئ ومعرفة اللغة والتعرف على التركيب الإعرابي، وأيضاً على الإسهاب في المادة التي يقرأها.

2. الفهم القرائي عملية لغوية:

Reading Comprehension is a Language Process:

ويشير إلى أن الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، ولا يستطيع القارئ أن يستكمل عملية التفكير حتى يصل إلى آخر كلمة ، أو جملة في النص موضوع القراءة.

3. الفهم القرائي عملية تفكير:

Reading Comprehension is Thinking Process:

أشارت الدراسات والبحوث إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير، حيث يرى البعض أن القراءة هي نوع من حل المشكلات فقي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل هذه المفاهيم ويشق المعاني وبهذه الطريقة تكون عملية القراءة نوع من التفكير والاستنتاج والقفز في الاستنتاج بهدف الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص، ولذا يمكن تقرير أن القراءة هي نشاط ذهني موجه.

4. الفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص:

Read incomprehension requires Active Interaction with Text:

يجب على القراء أن يكونوا نشطاء مع المعلومات الجديدة ، وأن يتفاعلوا مع مادة القراءة بحيث تتحد معلوماتهم الحالية مع المعلومات الجديدة الموجودة في النص الذي يقرأوه ويوجد دليل على أن القراء الأقوياء عادة لا يقرأون كل كلمة في الفقرة التي يقرأونها ولكن بدلاً من ذلك فهم يأخذون كلمات معينة لتحديد المعنى ولا يلتفتون إلى باقي الكلمات، وقد يعيدون القراءة ويقرأون كل كلمة عندما يجدون شيئاً غير متوقع.

5. السلامة أو الطلاقة في القراءة: Fluency In Reading:

السلامة في القراءة تشير إلى القدرة على معرفة الكلمات بسرعة وقراءة الجمل و الفقرات الكبيرة بطريقة سهلة متصلة تشير إلى فهم القارئ لما يقرأ. وكثير من ضعاف القراءة لديهم صعوبة في القراءة بطلاقة وذلك لأنهم في الغالب ليس لديهم الكلمات البصرية الكافية و يبذلون جهد لفك شفرة كثير من الكلمات في القطعة التي يقرأونها ويغلب على قراءتهم الوقت الطويلة والتكرارات الكثيرة وذلك لأنهم قد انشغلوا بالتعرف على الكلمات، وعلى التلاميذ أن يتدربوا ليكونوا فصحاء وذلك لربط التعرف على الكلمة بالفهم القرائي.

مهارات الفهم القرائي:

لقد حاول الكثير من الباحثين تصنيف مهارات الفهم القرائي، فقد صنف أوتو- تشيستر Otto - Chester مهارات الفهم القرائي إلى ما يأتي:

أولاً: مهارات التفكير التقاربي Convergent Thinking Skills وتضمن:

- 1- تحديد الفكرة الرئيسية.
- 2- تحديد التابع.
- 3- استخدام السياق في التعرف على الكلمات والجمل.

4- تحديد السوابق واللواحق من المفردات.

5- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل.

ثانياً: مهارات التفكير التباعدي Convergent Thinking وتضمن:

1- فهم أغراض الكاتب.

2- التمييز بين الحقيقة والخيال.

3- تحديد سمات الشخصية.

4- إدراك التفاعل الوجداني.

5- فهم اللغة المجازية.

6- التنبؤ بنتائج قصة معينة.

وقد صنف آدمز Adams مهارات الفهم القرائي في المهارات الآتية :

1- تحديد الفكرة العامة المحورية.

2- فهم الفكرة الرئيسية للفقرة.

3- فهم التفاصيل الدقيقة.

4- فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار.

5- النقد وإبداء الرأي في المقروء. (محمد عبيد، 1996 : 85).

مستويات الفهم القرائي:

أهتم العلماء والباحثون بالفهم القرائي لمكانته وأهميته في تعليم اللغة فحددوا

مهاراته ومستوياته، وظهرت عدة تصنيفات لمستويات الفهم القرائي.

فقد صنف هارس وسميث Harris & Smith (1972) الفهم القرائي في

مستويات أربعة هي:

1- المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة

المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية.

2- المستوى التفسيري: ويسير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب

والنتائج ، والوصول إلى التعميمات.

- 3- المستوى النقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة.
- 4- المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء.

وقد قام جروف Grof (1982) بالكشف عن ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي:
(التعرف على تنظيم النص، الاستنتاجات، والنتائج). (نصرة جليل، 2005: 185)

وترى الباحثة الحالية أن الفهم القرائي بما يتضمنه من مستويات ومهارات عملية مركبة معقدة لا تحدث بدون تدريب بل تنمو قدرات فهم المقروء نتيجة التدريب المستمر يوم بعد يوم. كما ترى الباحثة أن الفهم عموماً في المستويات المختلفة له مهارات متداخلة ومتشابكة يكمل بعضها بعضاً فلا يمكن الحديث عن مهارة بمعزل عن الأخرى وإنما الهدف من هذا التقسيم لمستويات الفهم والمهارات الخاصة به هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تدريس القراءة وتحديد ما يناسبها من طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المقروء وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

تتأثر عملية الفهم القرائي بعدد من العوامل وبالرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية فهم المقروء إلا أن هذه الآراء في مجملها تؤكد أهمية العوامل الآتية :

- 1- خصائص المقروء: وتشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة يحسن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه.. (Burns et al, 1999: 211-214).

2- كما أن امتلاك القارئ للخبرة ووفرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من فهم النصوص التي تعرض عليه فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الفهم القرائي، فالجملة التي تحتوى مفردات غير معروفة تكون عملية فهمها أكثر صعوبة من تلك التي لا تحتوي مثل هذه المفردات. (Smith, 1997: 171-173)

3- خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، ودافعيته نحو المقروء، وقدرته على التركيز، والتحليل، والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها. (فهم مصطفي، 2001: 45).

4- نوع القراءة: ويقصد به القراءة الصامتة، والجهرية، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي. (شادية التل، 1992: 39 - 40).

5- طريقة التدريس: حيث تشير الدراسات أن لطريقة التدريس شأنًا هاماً في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه فكلما لجأ المعلم إلى التنوع في طرق تدريسه لطلابيه سهل عليهم عملية الاستيعاب القرائي. (حسنى عصر، 1999: 56).

طرق قياس الفهم القرائي:

يذكر خيرى المغازي (2004: 186 - 187) أن هناك طرق مختلفة لقياس الفهم لا تختلف عن الطرق التي تستعمل في تقييم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

- 1- فحص أعمال الأطفال اليومية.
- 2- استخدام الاختبارات التحريرية الموضوعية.
- 3- المقابلات الفردية.
- 4- ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة عملية منظمة أثناء العمل وأثناء الفراغ.

ولكن المتبع لتلك الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصعب مثلاً قياس الفهم بدقة في الاختبارات التحريرية لأن عوامل الشخصية تؤثر على استجابات الأطفال وكذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف مصطنع، والاعتماد على ملاحظة

سلوك الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لا يسهل توفير الظروف المواتية والوقت اللازم.

كما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الفهم عملية بنائية. فالنص عبارة عن لغة مكتوبة في سياق، يحوى رسالة مقصورة، ومن ثم يجب على القارئ استخدام المعلومات الظاهرة والضمنية لفهم هذه الرسالة، كما يجب أيضاً أن يتعلم إستخلاص المعنى من خلال الجمل والتراكيب اللغوية في السياق. أما القراءة فيتنظر إليها على أنها مهارة ذات أهمية بالغة بالنسبة للقارئ. وبالتالي يُعد الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذى يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية. ومن ثم فالتلاميذ اللذين يتصفون بصعوبات الفهم القرائي لا يمكنهم توظيف اللغة بسبب ضعفهم في القراءة، وبذلك ينخفض مستواهم في كافة المواد الدراسية ويؤدى ذلك إلى تسربهم من التعليم وإنضمامهم إلى الأميين. وهذا ما دفع بالباحثة للتصدي للدراسة هذه الفئة (ذوي صعوبات الفهم القرائي).

الفصل الثاني
صعوبات الفهم القرائي
لذوي اضطرابات
النطق والكلام واللغة

للنشر والتوزيع

الوراق



www.alwaraq.com

الفصل الثاني

صعوبات الفهم القرائي لذوي اضطرابات النطق والكلام واللغة

المقدمة:

هناك العديد من المصطلحات التي تستخدم لتشير إلى كلمة اختلاف الكلام عن العادي، ومنها اضطراب Disorder، أو خلل Defect، أو غير العادي Abnormal، أو انحراف عن العادي Anomaly أو تشوه Deformity ونجد أن مصطلح اضطرابات يشير إلى أي خلل في الأداء العادي لأي عملية وخاصة في النطق والكلام، كما أنه يعني اختلافات أو عيوب، أو تشوه كلامي، وعدم القدرة أو العجز عن الكلام السليم.

وفي هذا الإطار تشير سهير أمين (2000: 39) إلى أن مصطلح اضطرابات يستخدم للإشارة إلى أي خلل في الأداء العادي وكذلك مصطلحات عيب وغير عادي، وانحراف عن العادي، أو تشوه، وكلها تستخدم لوصف عملية عدم الاتساق أو البعد أو الاختلاف أو التباين عن العادية، ولكن غالباً ما نستخدم في المجال الفسيولوجي مصطلحات اختلاف Difference، وتباين Venation نستخدم عند مناقشة ما يحدث أو يطرأ من تغير في الشكل أو الحالة لبعد المعايير المحددة.

مفهوم اضطرابات النطق والكلام واللغة: Articulation Disorders :

نجد أن اضطرابات النطق والكلام تعدد وتنوع تبعاً للسبب والنشأ فنجد أن وليد عبد الفتاح (2003: 35) يُعرف عملية النطق والكلام بأنها: " تلك العملية التي تتم من خلالها تشكيل الأصوات الصادرة من الجهاز الصوتي كي يظهر في صورة رموز تنظم في صورة معينة، وفي أشكال وأنساق خاصة وفقاً لقواعد متفق عليها في الثقافة التي ينشأ فيها الفرد، حيث إن الأصوات هي الحامة الأساسية للكلام وتعرض لمجموعة كبيرة من العمليات تشترك فيها عدة أجهزة مثل الجوف والحلق، الفم،

اللسان، الأسنان الشفتان الأنف ويسفر عن ذلك خروج الأصوات في صورة رموز لكل منها خصائص تميزه عن الأخرى .

ويلخص مؤلف الكتاب أمراض التخاطب فيما يلي:

أ. أمراض اللغة: التي تتمثل في تأخر النمو اللغوي عند الأطفال، وفي الفقد الكلي أو الجزئي للقدرة على استخدام اللغة.

ب. أمراض النطق والكلام: وتتمثل في العيوب الإبدالية مثل إبدال الأصوات اللغوية، أو حذفها والتي إما أن تكون عضوية نتيجة تشوه أو تلف عضو من أعضاء الجهاز الكلامي، وإما أن تكون لأسباب وظيفية وإلى جانب ذلك هناك العيوب التي تحصل بطلاقة اللسان وأهمها (الجلجلة) أو (التهتهة) أثناء الكلام.

ج. أمراض الصوت: وقد يكون العيب في شدة الصوت، كأن يكون الصوت منخفضاً جداً ، أو يكون العيب في حده الصوت ، كأن يتحدث الفرد الذكر بصوت يشبه المرأة أو العكس، أو أن يكون العيب في نوعية الصوت، مثل أن يسمع مبحوحاً أو مهموساً، أو به حشجة أو خنف.

ويحدد عثمان فراج (2002: 20) عيوب واضطرابات الكلام ، ويعرفها بأنها قصور أو خلل أو اضطرابات في وظائف الكلام Durability Disorder Speech وتقع تحت هذه الفئة أنواع مختلفة من العجز أو الاضطراب في الحديث والكلام ، ومنها الافيزيا Aphasia وهو مصطلح يشمل أنواعاً متعددة منها ما هو جزئي بمعنى اضطراب محدود أو كبير في القدرة على التعبير اللغوي بالكلام وقصور الإرسال، وهناك حالات قصور أو اضطراب في وظائف النطق والكلام والتلفظ Disorders Articulation وقد يكون في شكل عجز أو امتناع النطق، فيكون في شكل اضطراب الوظيفة التي تتكون منها الكلمات، أو حالات اللعثة، أو اضطراب الإيقاع في الكلام ، أو في شكل عدم تناسق، أو تعثر في النطق، ويكون ناتجاً عن اضطراب عضلات الكلام Dysthartria، أو الانحباس المستيري للصوت Aphania، أو عقلة اللسان Aphthonyio الناتجة عن اضطرابات في عضلة اللسان.

ونجد توضيحاً لاضطرابات الكلام عند فاروق الروسان (2000: 2) فيُقصد بها الاضطرابات اللغوية المتعلقة بالكلام من تنظيم الكلام ومدته ، وسرعته ، ونغمته ، وطلاقتها، وتشمل اضطرابات الكلام كما أوردها ما يلي:

أ - ظاهرة التأتأة في الكلام: Stuttering :

في هذه الحالة يكرر الطفل الحرف الأول من الكلمة عدداً من المرات ، أو يتردد في نطقه مرات عديدة ، ويصاحب ذلك مظاهر جسدية وانفعالية غير عادية مثل تعبيرات الوجه أو حركة اليدين.

ب - ظاهرة الوقوف أثناء الكلام: Blocking:

وفي هذه الحالة يقف الطفل عن الكلام، بعد كلمة أو كلمتين أو جملة ما لفترة غير عادية مما يشعر السامع أنه قد انتهى من كلامه ويؤدي ذلك إلى صعوبات في التعبير عن الذات تجاه الآخرين.

ج - ظاهرة السرعة الزائدة في الكلام: Cluttering :

ويتميز أصحابها بسرعة واضحة في نطق الكلمات، ويصاحبها مظاهر انفعالية وجسمية وصعوبة في التواصل مع الآخرين، بسبب عدم فهم وتسايع الكلام الصادر عنه بصورة ملحوظة.

أما ملاك جرجس (1997: 97 - 99) فيشير إلى أعراض أو أمراض الكلام وأهمها تأخر الطفل في الكلام وقلة عدد الكلمات ، وعدم القدرة على الكلام ، ويوضح أن معاناة الطفل من التأتأة أو اللجلجة أو التهمة كنتيجة للأثر الانفعالي فيتلكأ في إخراج الكلمات بصورة غير كاملة تتسم بالتوتر الشديد والهباج أحياناً ومن عيوب النطق التي ذكرها الحخممة (الخنف) كنتيجة لتشوه خلقي في سقف الحلق ، وأيضاً السرعة في الكلام وإدغامه مما يجعله مختلطاً غير مفهوم للسامع ، كما يعاني البعض من فقدان المستيري للصوت وفقدان القدرة على الكلام نتيجة الخوف من بعض المواقف الصعبة ، ويصاحب الأعراض المرضية في عدم القدرة على الكلام عادة

أعراض (ميكوسوماتية) أي جسيمة وأسبابها نفسية ، منها أعراض حركية كتتحريك اليدين والكتفين ، والضغط على الأسنان لبعض الوقت ، أو الضغط بالقدمين على الأرض ، أو ظهور حركات هستيرية كرعشة رموش العين ، وتحريك الجفون ، وقد يلجأ البعض قبل إخراج الألفاظ إلى إظهار صعوبة القدرة على الكلام بإخراج اللسان ، والميل بالرأس يميناً ويساراً أو للخلف ، وكما يصاحب أغلب أمراض الكلام عادة أمراض نفسية ، وأهمها القلق وأعراضه كالشعور بعدم القبول ، وعدم الثقة في النفس ، والشعور بالنقص والحجل والتوتر النفسي وسوء التوافق المدرسي مع أقرانه .

ويقدم عبد العزيز الشخص (1997: 13-14) تعريفاً للكلام ينص علي أنه " الجانب الشفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها ، فالكلام عبارة عن سياق من الرموز الصوتية يخضع لنظام معين متفق عليه في الثقافة الواحدة ، وهو بذلك أكثر خصوصية من اللغة ، وتعتمد عملية الكلام على نحو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد ، وتتم هذه العملية في مراحل معينة تتضمن الأولى استقبال كلام الآخرين ، ثم تتم معالجته في المرحلة الثانية ، وتتضمن الثالثة إرسال الكلام أو ممارسته "

ويشير كروتس وآخرين (Corots et al, 1997: 366) إلي أن أهم مظاهر اضطرابات النطق والكلام لدى الفرد والتي تظهر في أن كلامه لا يسمع بوضوح ، ويصعب فهمه ، وتوجد مشكلات في تشكيل أصواته ، وتكثر الأخطاء في تركيب الأصوات لتكوين الكلمات من إبدال ، إدغام ، حذف ، اختيار ألفاظ غير ملائمة للحديث وعدم انتظام في إيقاع الكلام ، وكثرة تغير نبرات الصوت ، وبذل الجهد الكبير أثناء الكلام ، وبصورة عامة لا يتناسب كلامه مع سنه وجنسه .

ويضيف فيصل الزراد (1996: 142 - 143) أن اضطرابات الكلام تتعلق بمجري الكلام والحديث ومحتواه ومدلوله ومعناه وسياقه وتربطه مع الأفكار ، ومدى فهمه من الآخرين ، وأسلوب الحديث ، والألفاظ المستخدمة وسرعة الكلام . وبذلك فإن

اضطرابات الكلام تدور حول محتواه ومغزاه وانسجامه، وتعدد اضطرابات النطق والكلام ومنها ما يلي:

1. ضعف الحصول اللغوي، وتأخر الكلام لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بين (3 - 5) سنوات ويطلق على هذه الحالات اسم

Delayed or Speech inhibited.

2. التردد في النطق أو الرنة في الكلام والتهتة Stuttering.

3. اعتقال اللسان أو ما يسمى بالجلجلة Stammering.

4. الأفيزيا أو احتباس الكلام Aphasia.

5. ترديد الألفاظ والكلمات دون مبرر أو قصد أو تكرار عبارات لا داعي لها Variegation.

6. السرعة الزائدة في الكلام Cluttering.

7. البطء الزائد في الحديث والكلام.

8. بعثرة الحديث Scattering.

9. الكلام غير المترابط Speech Disconnect Ted.

10. الكلام البليء والصراخ Coprolalia.

11. تنطايير الأفكار أثناء الكلام Ideas of fight.

12. الكلام السكير Speech Scanning.

13. كثرة الكلام والثثرة Volubility OrTalkativeness.

14. التثنت في الحديث وعدم الوصول للهدف من الكلام.

15. استخدام كلمات مبتكرة Neologism.

وهذه الاضطرابات تتعدد وتنوع حسب نوع ودرجة الإعاقة وحسب العوامل

والمثيرات الحسية والبيئية التي تحيط بالمعاق عقلياً.

وتذهب زينب عبد الحميد (1990: 53) إلى أن الكلام يعد مضطرباً إذا انصرف

اهتمامه عما يقوله من أفكار وكلمات إلى التركيز على كيفية نطق الكلام، وطريقة

التعبير، وصعوبة فهم معنى الكلام الذي نسمعه، أو نطق الكلمات بصورة غير مفهومه، أو عدم استخدام الكلام بصورة فعالة.

وهناك فريقاً يربط بين اضطرابات الصوت Voice Disorders ويُقصد بها الاضطرابات اللغوية المتعلقة بدرجة الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه أو انخفاضه ونوعيته، وتظهر آثار مثل هذه الاضطرابات اللغوية عند الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وتحدث اضطرابات الصوت نتيجة خلل في الميكانيزم الوظيفي للرباط الصوتية، وفي طبقة الصوت وشدته ويصبح الصوت غير مناسب لعمر وجنس المتكلم ولوقوف الكلام وغير مألوفاً ويصعب فهمه بسهولة ويطلق عادة على اضطرابات الصوت اسم Dysphonias، وهذه الاضطرابات أقل شيوعاً من اضطرابات النطق إلا أن اضطرابات الصوت تلفت النظر كأنها تلقي اهتماماً بسبب ما يترتب عليها من مشكلات تتعلق بالاتصال الشخصي والتوافق البيئي لدى الفرد وظهور مشاعر النقص والتجمل لديهم. (مصطفى فهمي، 1975: 102 - 105).

ويذكر فيصل الزراد (1996: 136) أن اضطرابات الصوت يُقصد بها تلك الاضطرابات اللغوية المتعلقة بدرجة الصوت من حيث شدته وارتفاعه وانخفاضه ونوعيته، وتظهر آثار مثل هذه الاضطرابات اللغوية عند الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، ومن هذه الاضطرابات ما يلي:

- 1- ارتفاع الصوت.
- 2- انخفاض الصوت.
- 3- الصوت المرتعش.
- 4- الفواصل في الصوت Ditch Brooks.
- 5- الصوت الطفلي Infant Speech.
- 6- بحة الصوت Hear sons.
- 7- الخنخة في الصوت Reasons (رنين الصوت).

8- الصوت الهامس Breathiness.

9- الصوت الخشن أو الغليظ Heartiness.

10- انعدام الصوت كليه Aphania.

وبذلك تختلف اضطرابات الصوت تبعاً لنوع وشدة ودرجة الإعاقة وما يصاحبها من نواحي قصور مختلفة.

وما سبق يستخلص المؤلف أن عيوب واضطرابات النطق والكلام متنوعة ومتعددة ويعرض لها على النحو التالي:

1- التوقف أثناء الكلام: Stopping during speaking :

يعني عدم قدرة الطفل المعاق عقلياً على تكلمة جملة كاملة، فتجده يتوقف أكثر من مرة داخل الكلمات ويعجز عن في تكوين وصياغة وترتيب مفردات الجملة وتشمل كتابة جمل ناقصة، نسيان بعض مكونات الجملة ، أخطاء في النحو ، غياب المعاني المستهدفة من الجملة، وأيضاً صعوبة أو تعذر في أن يحكي بتتابع سليم أحداث قصة يرويها شفهاً.

2- تكرار الصوت المفرد: Single voice Reption :

ويعني تكرار الصوت أكثر من مرة ويصور مختلفة، وفي مواضع مختلفة، ويكرر هذا الصوت نتيجة صعوبة تواجه الفرد في نطق الصوت الأصلي، فيقوم بتكرار أصوات أخرى بديلة يهرب بها من هذا الموقف، وهذا الصوت صوت إنسان أو حيوان أو طائر، سواء كان صوت لفظي كامل، أو متقطع، أو حركة واحدة أو على حركات متعددة وكلها تشكل عائق أمام الطفل في عدم قدرته على الاتصال اللفظي مع المحيطين به.

3- تكرار المقاطع الصوتية: Sentences Reption :

وهو اضطراب يعاني منه الأطفال المعاقين عقلياً بصورة واضحة، وتكرار هذه المقاطع الصوتية يكون نتيجة عدم القدرة على الانتقال بسهولة إلى المقاطع التالية، أو يسقط في قراءته مقاطع من الكلام ويتركز على مقاطع أخرى بعينها، وهذا الاضطراب راجع إلى معاناة الطفل لصعوبات أو مشكلات في الإدراك البصري في القراءة أو الكتابة أو التعامل مع الأرقام، أو الخطأ في نقل أشكال ومواقع الحروف أو الأرقام المكتوبة، أو النسيان السريع لما سمع في التوحد، أو التردد والتلعثم في الإجابة على ما يوجه إليه من أسئلة.

4- تكرار الكلمات (ترديد الألفاظ والكلمات أو تكرار العبارات):

وهو أحد الاضطرابات الظاهرة جداً في كلام ولغة الطفل المعاق عقلياً، حيث نجد أنه يقوم وبشكل تلقائي بتكرار الكلمات، وخاصة الكلمات السهلة النطق والكلمات المتداولة دائماً في بيئته، والكلمات القريبة منه، ويجد صعوبة في إدراج كلمات جديدة ضمن حصيلة اللغوية، فيحتاج هنا إلى التدريب وكثرة تكرارها بصورة واضحة، فكلما كانت هذه الكلمات سهلة النطق وقريبة وتمثل حاجة ومتطلب للطفل، كلما كانت القدرة على النطق بها سهولة أكثر وبطريقة سليمة في النطق والكلام، وكلما كانت الكلمات صعبة في النطق وبعيدة عن الطفل نجده يقف أمامها ويحاول في نطقها وتكرارها بصورة ملفته للنظر.

5- السرعة الزائدة في الكلام: The over speed in speaking :

هو عيب واضطراب نجده واضح في كلام ولغة الأطفال المعاقين عقلياً، فيتميز كلام الطفل المعاق عقلياً بأنه سريع وغير مفهوم، فأحياناً يكون على هيئة كلام غير مرتب، وغير منطقي، وغير متسلسل ولا نستطيع تتبعه أو معرفة ماذا يقول ؟ وأحياناً يحذف فيه حروف وكلمات، أو يبدل حروف وكلمات، أو يضيف حروفاً وكلمات، أو

عدم القدرة على متابعة الحديث في موضوع، أو صعوبة الصياغة النحوية للجمل اللغوية الشفهية في الحديث، أو يفقد التناسق السليم في حديثه ويعد غليظاً.

6- عيوب الإبدال والإقلاق : Cement and Substitution :

الإبدال هو نطق صوت بدلاً من آخر عند الكلام، وفي كثير من الحالات يكون الصوت الغير صحيح مشابهاً بدرجة كبيرة للصوت من حيث المكان، وطريقة النطق، وخصائص الصوت مثال اقلع فوم بدلاً من أطلع فوق، وصورة دمل بدلاً من صورة جل، وتورة تبيرة بدلاً من كورة كبيرة، ونجد أن الإبدال يحدث كثيراً بين أزواج الأصوات المشابهة مثل (س، ث، ل، ر، ذ، ظ، ف، د، س، ت).

7- عيوب الحذف والإضافة : Omission and addition :

والحذف هو نطق الكلمة ناقصة حرفاً أو أكثر، ويكون متمثلاً في حذف الحروف الأخيرة من الكلمة مما يؤدي إلى صعوبة فهم الكلام، وأحياناً يتم حذف أصوات أو مقاطع صوتية معنية بالكلام، ويطلق على كلام الأطفال الذين يعانون من الحذف 'الكلام الطفلي'، فكلما زاد الحذف في كلام الطفل صعب فهمه، وغالباً نجد الطفل يحذف أصوات حروف بمعدل أكبر من الحروف الأخرى، أو يحدث الحذف في مواضع معنية من الكلمات، فتجده يحذف بعض الحروف إذا أتت في أول الكلمة، أو آخرها، ولكنه ينطقها إذا جاءت في وسطها، مثل وردة تنطق ودة، مركب تنطق مكب، طيارة تنطق طارة.

8- اللدغة بجميع أنواعها : stutter and stammer :

وهي عدم نطق حرف معين نطقاً سليماً، ولا يتعدى الخطأ في نطق الحرف عن ثلاثة حروف هجائية وهناك أنواع من اللدغة وهي:
✓ لدغة راقية: وينطق فيها حرف الراء إلى إحدى الحروف مثل الباء، والغين، واللام
فمثلاً كلمة رامي تنطق يامي أو غامي أو لامي.

- ✓ اللدغة السينية بين الأسنان: حيث نجد أن حرف س حرف لساني لشوي بينما ينطقها من يعاني من لدغة في هذا الحرف علي أنها حرف نون وهو لساني سني مثل سيارة ينطقها ثيارة، وسمير ينطقها ثمير.
- ✓ لدغة سينية جانبية: وهي أن تكون س منطوقة، بينما يكون الهواء الذي يجب أن ينطلق من منتصف اللسان في الوضع الطبيعي.
- ✓ لدغة سينية بلمعومية: ومنها يكون الهواء الذي يجب أن ينطق من خلال التجويف الفمي في الوضع الطبيعي يتسرب هنا من خلال احدي فتحتي الأنف الأمامية أو كلاهما.
- ✓ لدغة في حروف (ك، و، ف، و، ج، و، خ، غ) وهذه الحروف تنطق (ب، ت، ا، د، ح، ع).

9- التردد أو الرتة في الكلام: Repeat words in speaking :

وهي تتضمن ترديد وتكرار الحرف الأول من الكلمة ثم نطقها بعد ذلك، ويدخل في هذا الاضطراب الخمخمة، والتهته، واللجلة، ويحدث هذا الاضطراب عندما تكون ألفاظ المحصول اللغوي قاصراً عن التعبير عما يريد قوله، أو هناك قصوراً واضحاً في الاستقبال السمعي للمثيرات اللفظية، وعدم التفاعل معها بصورة جيدة، مع صعوبة واضحة الانتباه والتركيز وإدراك المثيرات البصرية والسمعية، ولذلك نجد أن الطفل الذي يعاني من التردد والرتة في الكلام لديه قصور في القدرة على فهم واستيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة، أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي ، وهذا ليس مرض ولكنه حالة يكون فيها الفرد مختلفاً عن الآخرين في عمليات التعلم والتفكير ، ويعاني خللاً في الإدراك السمعي والبصري، وتخزين المعلومات والرموز وفهمها والتعامل معها، واستدعائها من الذاكرة البصرية والسمعية القريبة والبعيدة.

Dysarthria:

10- عسر الكلام:

عسر الكلام عبارة عن اضطراب حركة الكلام ، يرجع إلى إصابة في مكان الجهاز العصبي المركزي ويظهر عسر الكلام في أن يكون الكلام مرتعش وغير متسق، ويحتاج لمزيد من الجهد لإخراج الأصوات حيث تخرج المقاطع الصوتية مفككة وغير منتظمة في توقيت خروجها أي النطق المقطعي Syllabic Articulation وقد تخرج الأصوات بصورة انفجارية Explosive وقد ينطق الفرد بعض مقاطع الكلمة دون الأخرى.

تصنيف اضطرابات النطق والكلام واللغة:

تعددت تصنيفات اضطرابات النطق والكلام واللغة، ومن ذلك من قسمها إلى ثلاثة أقسام وهي اضطرابات خاصة بنطق الحروف والكلمات، وأخرى خاصة بالكلام وتوقفه الحسية، وثالثة خاصة باضطرابات الصوت مثل درجات الصوت والخمسة وغيرها.

وهناك أيضاً تصنيف قدمه عبد الفتاح صابر (1996: 99) يعتمد على أساس السلوك اللغوي ومظاهر الاضطرابات اللغوية الظاهرة، ومن مظاهر اضطرابات السلوك اللغوي ما يلي:

- 1- تأخر النمو اللغوي من حيث الحصيللة اللغوية والمهارات اللغوية.
 - 2- اضطراب شكل وتكوين الكلام.
 - 3- اضطراب الاستخدام المناسب للمواقف.
 - 4- اضطراب محتوى الكلام وتفككه.
- وقد تضمن الدليل العاشر لمنظمة الصحة العالمية تصنيفاً لاضطرابات اللغة والكلام في فئتين وهما كما أشارت إليهما أمال باطة (2003: 143 - 144) كالتالي:

الفئة الأولى: وتشتمل على اضطرابات ثمانية معينة في الكلام واللغة، اضطرابات في نطق الكلام المحدد اضطراب التعبير اللغوي، اضطراب الاستقبال اللغوي، الحبسة المكتسبة مع الصرع، اضطرابات أخرى غير محددة.

الفئة الثانية: وهي اضطرابات سلوكية وانفعالية تحدث في الطفولة والمراهقة وتضم اللجلجة، القلقلة.

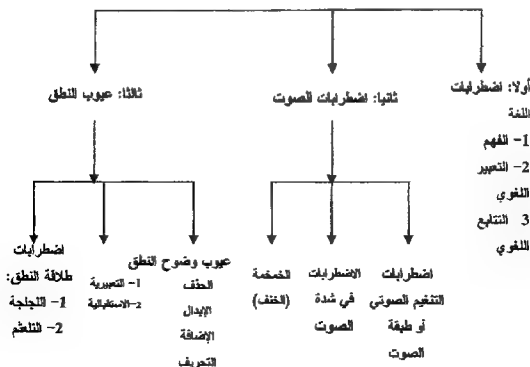
وهناك تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM.IV) لاضطرابات اللغة والكلام ويقع في فئة منفصلة تعرف باسم اضطرابات التواصل **Communication disorders** وتضم فئة اضطرابات التواصل ما يأتي:

- 1- اضطراب اللغة التعبيرية.
 - 2- اضطراب اللغة الاستقبالية.
 - 3- التلعثم.
 - 4- الاضطراب الصوتي.
 - 5- اضطرابات التخاطب غير المصنفة.
- في حين يقدم عبد العزيز الشخص (1997: 39) تصنيفاً لاضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال في ثلاث مجموعات عامة وهي:

- 1- اضطرابات النطق (غارج أصوات الكلام).
 - 2- اضطرابات الصوت (الخمخمة أو الخنف).
- ويشير سليمان عبدالواحد (2009: 41) إلى أنه يمكن تقسيم الاضطرابات اللغوية إلى ما يلي :

- 1- اضطرابات الكلام: وتضم اضطرابات الإيقاع، اضطرابات النطق، واضطرابات الصوت.

2- اضطرابات اللغة: وتشمل اضطراب التعبير الكلامي الحسي أو الحركي، اضطراب تخزين اللغة المسموعة، اضطراب صدى الصوت، وإضطرابات الإتصال.
كما سبق يقدم مؤلف الكتاب تصنيفاً لأضطرابات النطق والكلام واللغة كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (1) تصنيف اضطرابات النطق والكلام واللغة.

أسباب اضطرابات النطق والكلام واللغة:

تعدد الأسباب المؤدية إلى اضطرابات النطق والكلام وتختلف حسب الحالات والأعمار والبيئات، ومعظم هذه الأسباب والعوامل أما أن تكون راجعة إلى أسباب عضوية، كإصابة أحد أجزاء الكلام أو الجهاز التنفسي، وهذه بدورها ترجع إلى عوامل ولادية أو قبل الولادة أو بعد الولادة وإما أن تكون الأسباب ذات طابع نفسي تربوي ترجع إلى الأسرة والتربية وعوامل التنشئة الاجتماعية، أو قد ترجع إلى عوامل نفسية

ووجدانية عميقة مثل الانفعالات الحادة ، والمخاوف، أو الصدمات النفسية ، وقد ترجع الحالة الواحدة إلى أكثر من سبب أو عامل وجميع هذه الأسباب متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض.

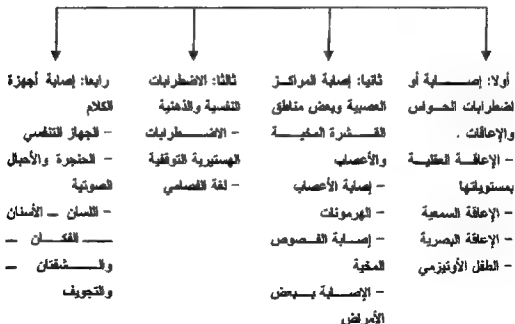
ونستطيع أن نلخص هذه الأسباب والعوامل فيما يلي:

أ- العوامل العضوية والفسولوجية:

تتعدد العوامل العضوية التي تؤثر على قدرة الفرد في النطق والكلام ومن ذلك ما ذكره عثمان فراج (2002: 68 - 70) على النحو التالي:

- وجود خلل في وظائف أعضاء النطق والكلام، وعدم التوافق بينها وقد يرجع إلى اضطراب في التكوين البنيوي، أو إصابة الأعصاب المخية، أو القشرة المخية، أو إصابة الحلق والحنجرة، أو الأنف والأذن أو الرتين.
- الالتهابات التي تصيب الفرد وتؤثر على منطقة بروكا المختصة بفهم الوظائف الحركية للكلام ، أو منطقة فيرونك المختصة بفهم اللغة المسموعة أو المكتوبة.
- إصابات الشفاه وعدم تناسق الفكين، وتشوه الأسنان، أو شق الشفاه، أو شق الحلق، Cleft palate أو تضخم اللوزتين أو وجود لحمية بالأنف.
- الأمراض التي تصيب الجهاز التنفسي مثل أمراض الصدر والرتتين، والسل والقلب، والشلل الزهري، أو الأورام والحميات، أو السعال الشديد والربو، وجيوب الأنف وأمراض اللوزتين ونزلات البرد والزوائد الأنفية، وانحراف وتيرة الأنف.
- إصابة الجهاز الصوتي مثل أورام الحنجرة وإصابات الحنجرة Trouma Laryngeal أو التهاب الحنجرة Laryngeal Inflammation واختلال الأحبال الصوتية وأعصابها وشكل الأحبال الصوتية Cordel Pordysis.
- كما يشير سليمان عبدالواحد (2009: 41) إلى أن الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات النطق والكلام واللغة تعود لمشاكل في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ الذي يُصاب إما أثناء الحمل، أو أثناء الولادة أو بعدها.

وعما سبق يقدم مؤلف الكتاب الأسباب العضوية والفسولوجية لاضطرابات النطق والكلام واللغة من خلال الشكل التالي:



شكل (2) الأسباب العضوية والفسولوجية لاضطرابات النطق والكلام واللغة.

ب- العوامل البيئية والاجتماعية:

تشير أحلام البنا (1995: 25) إلى أن البيئة هي المصدر الأساسي لتوفير الأصوات التي يستقبلها الطفل، ويتفاعل معها ويكون حصيلته اللغوية منها، فإذا حرم الطفل من مصادر أصوات الكلام بعد مولده يؤدي ذلك الحرمان اللغوي إلى اضطرابات كلامية واضحة، مثل (إيزابيلا وكامالا) طفلي غابة افريون لم يستطيعاً ممارسة الكلام البشري فكانا يصدران أصوات الحيوانات المحيطة بهما.

في حين تؤكد إيمان خليل (2003: 43 - 44) علي بعض العوامل البيئية والاجتماعية ومنها ما يلي:

- إن الظروف الأسرية غير المواتية التي يعيش فيها الطفل مثل سوء المعاملة أو الإهمال أو الخوف أو الغيرة من مولود جديد.
- تدني المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤثر على كلام الطفل ولغته واكتسابه للألفاظ والمفردات المختلفة المحيطة به، مما يقلل من فرص اكتساب الخبرات التعليمية التي قد تؤثر علي النطق والكلام السليم.
- المدرسة وما تمثله من ضغوط وواجبات ومطالب لا تتناسب مع قدرات الطفل والعقاب بما يعرضه للمشكلات النفسية فتظهر لديه اضطرابات النطق والكلام باعتبارها أحد الحلول غير المناسبة والمرضية لما يتعرضون له من مشاكل.
- الخوف الزائد عند الآباء فيما يتعلق بأداء أبنائهم وسلوكهم والتوقع الذي لا يتناسب مع إمكانياتهم، فكثيراً ما يطلب الآباء مستوى معيناً من السلوك الحركي واللفظي والخلقي، الذي ينبغي أن يصدر عن الطفل الصغير وهذا التوقع يضع الطفل تحت ضغوط شديدة، فهو حريص على إرضاء الوالدين، فإذا كان ما يطلبونه أكثر مما يستطيع ظهرت لديه بعض الأعراض، وفي مقدمتها صعوبات النطق والكلام.
- وصف الآباء أحياناً بأن سلوك الطفل الذي يعاني صعوبة في الكلام على نحو يبدو وكأنهم يشخصون حالة فيقولون أن هذا الطفل مصاب بالتهته أو غيرها، وعندما يسمع الطفل هذا الوصف فإنه سيدخل هذا الوصف حيث لا يملك القدرة التحليلية، أو القدرة على التفكير النقدي، والتي ينقد بها ما يسمع، بل أنه يسلك ذلك على نحو توافق من حيث أنه مصاب بالتهته كما يقول والداها، ولا يحاول في هذه الحالة أن يبذل جهد في النطق السليم، بل يستسلم للوصف أو الحكم الذي أصدره والداه عليه.
- عدم تشجيع الآباء الابن على استخدام اللغة فهما يلبيان طلباته قبل أن يعبر عنها باللغة المنطوقة، وهي صورة من صور الحماية الزائدة التي يفرضها الآباء على أبنائهم، ويدخل في هذا العامل أيضاً أن تكفي الأم بأن يستخدم الطفل لغة

الإشارة، فتجيب له ما يطلبه، وفي هذه الحالات لا يجد الطفل لدية دافعاً للتحدث والتعبير عما يريد باللغة المنطوقة.

ويضيف عادل الأشول (1993: 76 - 77) أن فشل الأسرة في أن تكون مصدر الأمن والشعور بالطمأنينة عند الطفل فالأصل أن الوالدين يمثلان النبع الأصلي للعواطف والمشاعر الإيجابية التي يحتاجها الطفل في نموه الانفعالي والاجتماعي، ولكن يحدث في بعض الحالات خاصة عندما يكون هناك صراع علني، أو خفي بين الوالدين نتيجة لعدم نضجهما العاطفي أو الاجتماعي، أن يفشل في توفير الحب المستقر الدائم غير المشروط لطفلهما، بل يحاول كل منهما بطريقة أن يجذب الطفل إلى صفة ضد الطرف الآخر، ويعرف الطفل بفطرته أنه إذا انحاز إلى طرف خسر الطرف الآخر، مما يوقعه في حالة من الصراع والحيرة، وهذا الموقف لا يقتصر نتائجه من حرمان الطفل من العاطفة الوالديه الإنسانية له فقط، بل أنه يوقع الطفل في حالة من القلق والتشوش، وتجعله يتعسر في تعبيره اللغوي ويعاني عيوب النطق والكلام.

ج- العوامل الحسية والإدراكية:

أوضحت الدراسات والبحوث وجود علاقات واضحة بين ضعف القدرة على الإدراك والخلل في العمليات والقدرات الإدراكية، التي هي جزء من العمليات النفسية الأساسية، ومن ذلك ما أشار إليه فاروق الروسان (2000: 67 - 68) حيث ربط قدرة الطفل على الإنتباه لما يحيط به من كلام وأصوات والتركيز عليها دون الأصوات الأخرى في البيئات، وهذا يساعده على استخدام الأصوات التي يسمعها في نطق الكلمات الأولى في حياته، وتنمو لديه القدرة على التميز السمعي للأصوات وبالتالي قدرته على النطق بصورة صحيحة.

واعتبر أن الإدراك الحسي (السمعي والبصري) أحد المقومات الهامة في نمو الطفل العقلي حيث إن القدرة على الملاحظة وإدراك الأشياء والتمييز بين أشكالها

وأحجامها وألوانها وأسمائها والتعرف عليها في المجتمع تأتي للطفل من خلاله وحواسه وتشكل خبرات تساعده وتسهم في نمائه العقلي واللغوي.

بينما يعرض عادل عبد الله والسيد فرحات (2001: 132) لبعض مظاهر ضعف الإدراك الحسي (السمعي والبصري) لدى الطفل المعاق عقلياً فيه قصور وذلك لضعف قدراته العقلية والتي يصاحبها الكثير من المشكلات في إدراك المثيرات السمعية والبصرية كالأشكال، الألوان، الأحجام، الأصوات، الأشخاص المفاهيم، الكلمات والألفاظ مما يترتب الكثير من المشكلات في النطق والكلام كما ورد في الحديث عن سمات المعاقين العقلية والشخصية سابقاً.

د- العوامل النفسية والوجدانية:

يعرض لي وباوليني (Lee & Pauline, 2000: 67- 69) في مجلة الضعف العقلي الأمريكية في العدد (100) إلى بعض المظاهر النفسية والوجدانية المؤدية إلى اضطراب النطق والكلام ومنها:

- المكاسب التي يحققها الطفل من خلال طريقة كلامه الغير صحيحة وذلك عن طريق كسب اهتمام الوالدين دون غيره من اخوانه، ويصبح معتاداً على هذا النمط من الكلام، ويرفض أي تعديل أو محاولة للعلاج.
- حالات الفزع والقلق الشديد وحالات المخاوف المرضية كما في حالة الخوف من الكلام phobia speech حيث يخاف الفرد أو الطفل من الكلام دون مبرر، لذلك بسبب صدمات وجدانية أو عوامل نفسية.
- حالات الكبت والصراع وقلق الأمهات على كلام أبنائهم مما يؤدي إلى انعكاس هذا القلق على كلام الطفل، ولذلك هناك بعض الأطفال يعانون من اضطراب النطق والكلام في أوقات ومواقف يتحسن فيها نطق الطفل وطلاقة اللسان، ونجد أطفال هذه الأمهات يعانون من الاضطراب وعدم التناسق في الكلام نتيجة علاقة الأم القلقة بطفلها.

■ حالات يفقد فيها الطفل قدراته على النطق والكلام مع سلامة الجهاز العضوي للكلام، الأسرة ومشكلاتها الحادة والحرمان العاطفي للطفل من الوالدين، والخوف الشديد من الوالدين على طفلهم، وحالات الإنتقال المفاجئ للطفل من بيئة إلى أخرى وعند دخول المدرسة لأول مرة.

هـ- المشكلات الحركية اللفظية : Oral Motor Difficulties

يذكر عبد العزيز الشخص (1997: 185) أن المشكلات الحركية اللفظية يُقصد بها عدم القدرة على إصدار الحركات المتناسقة اللازمة للنطق ، وعسر الكلام الناتج عن عدم القدرة على التحكم الإرادي في أجزاء جهاز النطق ، وقد يؤدي ذلك إلى عدم وجود تناسق بين العضلات العديدة لجهاز النطق ، ولذلك نجد أطفالاً يبذلون جهداً كبيراً في محاولة الكلام دون جدوى ، وأحياناً ينطقون الكلمات بسرعة وبدون اضطرابات في المواقف التلقائية بعيداً عن المواجهة للآخرين ، وذلك لعدم قدراتهم على التحكم اللاإرادي في حركات أجزاء جهاز النطق بدرجة مناسبة لممارسة للكلام.

و- الإعاقة السمعية:

يتفق كل من عبد الفتاح صابر (1996)، عبد المطلب القريطي (1996)، عزة سليمان (1996)، فيصل الزراد (1996)، عبد العزيز الشخص (1997)، نيفين بهاء الدين (1999)، فاروق الروسان (2000)، ووليد عبد الفتاح (2003) على أن الإعاقة السمعية تعد من الأسباب الأساسية لاضطرابات النطق والكلام ، حيث أنها تؤثر على قدرة المصاب بها على سماع الكلام العادي ، بالإضافة إلى تأثير العمر الزمني وقت إصابة الطفل بالإعاقة السمعية، فإذا ولد الطفل بها لم تتح له فرصة اكتساب الكلمات، واللغة التي يسمعها بالتالي فإن تفاعله اللغوي والكلامي يعتمد على مدى ما يتلقاه ويراه من الآخرون من إشارات وإيماءات وتوضيحات.

بينما تشير سهير أمين (2000: 13 - 14) إلى أن إصابة حاسة السمع لدى الطفل أثناء النمو تؤدي إلي تدهور جزئي لمهارات الكلام، ويعتبر الطفل فقد حاسة السمع

قبل أي نمو لغوي، وهنا يكون الطفل أصماً لأنه حرم من حاسة السمع منذ مولده، أو فقدها بمجرد تعلم الكلام، وبالتالي فقد حث أثار التعلم بسرعة فكلما ازداد النمو اللغوي قبل فقدان السمع كان الطفل في حالة أفضل، وتتسم لغة الطفل المعاق سمعياً بالجمل السهلة والمفردات البسيطة وترجع عدد وضوح لغة المعاق سمعياً إلى ثلاثة أسباب وهي:

- 1- أن الطفل المعاق سمعياً ليس لديه القدرة علي التحكم في الفترات الزمنية بين الكلمة والكلمة الأخرى مما يؤدي إلي اخذ وقت أطول في نطق كل كلمة.
- 2- أن الطفل المعاق سمعياً ليس لديه القدرة علي توضيح الأصوات المختلفة، ويؤدي ذلك إلي تداخل بين الأصوات.
- 3- أثناء النطق لا يستطيع الطفل الضغط علي الكلمة، فتخرج الأصوات غير واضحة.

ولذلك يري مؤلف الكتاب أن تعدد وتنوع أسباب اضطرابات النطق والكلام يستدعي أن تعتمد على دراسة كل حالة بمفردها لتحديد نوعية اضطراب النطق والكلام، وتحديد درجته، ومعرفة طبيعته والوقوف على أسبابه عند كل حالة، وتشخيصه بصورة جيدة بالإشتراك مع المتخصصين في قياس اضطرابات النطق والكلام سواء أطباء، أو معلمين، أو أخصائيين، وذلك لكي يمكن وضع البرامج العلاجية المناسبة.

تشخيص اضطرابات النطق والكلام واللفظ:

تعتبر عملية تشخيص هذه الاضطرابات على قدر كبير من الأهمية ونظراً لتعدد الأسباب المسببة عن اضطرابات النطق والكلام والصوت فمنها ما هو عضوي، أو فسيولوجي، أو نفسي، أو اجتماعي، فنجد أن عملية التشخيص تكاملية ومستمرة، ولا تتوقف عند مرحلة معينة، وتتفرد كل حالة باحتياجات خاصة لتشخيصها فعندما يتم تحديد الاضطراب ونوعه ودرجته بدقة وأسبابه المختلفة، كل هذا ضروري لإعداد

البرنامج العلاجي المناسب، ويصعب استخدام مقياس معينة لتشخيص اضطرابات النطق والكلام لاختلافها بين الأفراد وتنوع أسبابها وأشكالها وأنواعها ومحدداتها لدى الفرد الواحد، من هنا فإن دراسة الحالة هي أنسب الطرق والأساليب المفضلة لدراسة الاضطرابات الكلامية لدى المعاقين عقلياً وخاصة القابلين للتعلم، حيث يتم دراسة كل حالة على حدة لجمع البيانات اللازمة عنها لتقييم جوانب القوة والضعف، وتشخيص نواحي الاضطراب، ويقوم بهذا العمل فريق من المتخصصين يضم اختصاصي علاج واضطرابات النطق والكلام واللغة والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والطبيب المختص والمعلم والأسرة كفريق عمل واحد هدفه تشخيص حالة الطفل بصورة متكاملة.

وإذا ما أردنا تشخيص اضطرابات النطق والكلام واللغة فهناك إجراءات يلزم إتباعها ومنها ما يلي:

أ- البحث الاجتماعي:

أوضح أحمد يونس (2003: 49) أهمية البحث الاجتماعي في تشخيص اضطرابات النطق والكلام وذلك لمعرفة طبيعة المشكلة، وبداية ظهورها، وكيفية تطورها، والظروف الأسرية المحيطة بالطفل، ومعرفة ظروف الولادة والرضاعة والمشى ونمو الكلام واللغة، ومعلومات عن الأسرة والوالدين والاتجاهات السائدة حول الإنجاب والثقافة الأسرية، وغيرها من الظروف المحيطة بالطفل.

ب- الفحص النفسي:

حدد علاء الدين كفاقي (2002: 29) دور الفحص النفسي حيث يتم تحديد نوعية المتغيرات النفسية وعلاقتها بعملية الكلام مثل مستوى الذكاء، القدرة اللغوية، القدرة على التمييز السمعي والبصري، والذاكرة السمعية، والقدرة على الانتباه والتذكر والإدراك وأسلوب التفكير، والخصائص النفسية والسلوكية كالتوافق، ومفهوم الذات وأساليب التنشئة الوالدية وغير ذلك، وتستخدم مقاييس واختبارات القدرات العقلية،

والاختبارات النفسية والتعليمية، ومقاييس الذكاء المقتنة الأخرى مثل المقياس البريطاني للقدرات، Biritiush Ability Scale ، والذي يتكون من عدة اختبارات، كمقياس الإدراك البصري، والاستدعاء الفوري من الذاكرة البصرية، والقدرة على قراءة الرموز اللفظية، والمهارات الحسابية، واختبار بندر لقياس القدرات البصرية الحركية Bender Visual Motor Gestol Test، واختبار وييمان لقياس قدرة التمييز الصوتي، وغير ذلك من الاختبارات الأخرى.

ج- الفحص والتشخيص الطبي:

ويقوم به الأطباء المتخصصون وهو ذو أهمية بالغة حيث يزودنا بمعلومات دقيقة عن الصحة العامة للطفل، وحالة أجهزة جسمه، ومدى كفاءة حواسه وخاصة السمع والبصر، وسلامة مناطق المخ الخاصة بالكلام ومعلومات حول الجهاز العصبي الطرفي، وسلامة الجهاز التنفسي، الصوتي، وجهاز النطق، وغيرها من الأجهزة المشتركة في عملية الكلام، وذلك تمهيداً لمعرفة العوامل المسببة لهذه الاضطرابات والتي يمكن أن تكون مما يلي:

- ✓ قصور أعضاء ومراكز السمع أو إدراك الأصوات المسموعة.
- ✓ قصور في تذكر أصوات الرموز اللغوية ومعاني الكلمات.
- ✓ قصور في عمليات إنتاج الأصوات ونطق الكلمات الحديث.
- ✓ قصور في تبادل الإشارات العصبية بين المراكز المختلفة.

وبذلك تفرض هذه الاحتمالات الأربعة وعتوى عمليات التشخيص بدءاً بعملية قياس السمع باستخدام الجهاز أو الأجهزة الخاصة Audiometer لاحتمال وجود تلف أو قصور أو خلل عضوي أو وظيفي في أجهزة السمع الأذن الخارجية والوسطى والداخلية والعصب الدهليزي Cerebella Vestibular.

د- فحوص تربوية واجتماعية:

وتكون مرتبطة بالنمو والطفولة لاستبعاد حالات تأخر الكلام أو إهمال عمليات التدريب على الكلام أو أخطاء في تعلم النطق السليم للأصوات اللغوية، أو التأخر الدراسي الناتج عن قصور في أساليب التعلم والبيئة المدرسية وغيرها من الظروف المؤدية إلى ذلك التأخر.

هـ- فحوص نيورولوجية وفسولوجية:

وظهرت مع استخدام التكنولوجيا الحديثة المستخدمة بالكشف عن أنواع التحلل الوظيفي وحالات التلف في خلايا وأنسجة المخ، وحجم وعمق وموضع التلف والمراكز المصابة بها، وخاصة تلك الواقعة على النصف الكروي الأيسر للمخ ومن الاختبارات والمقاييس المستخدمة في الكشف عن النواحي والقصور في وظائف الكلام والإدراك السمعي والبصري، واكتساب أداء المهارات اللغوية والنطق والتخاطب المختلفة ما يلي:

- ✓ مقاييس على الحديث القراءة والكتابة.
- ✓ مقاييس المهارات اللغوية.
- ✓ مقاييس الذاكرة قريبة المدى.
- ✓ مقاييس السمع والبصر.
- ✓ اختبار الألوان والأشكال.
- ✓ مقاييس القدرات الحسائية.
- ✓ مقاييس سرعة الاستجابة.
- ✓ مقاييس مدى القدرة على التركيز والانتباه.

و- تقييم الأداء الأكاديمي:

يتضمن مستوى الأداء والتحصيل والإقبال على الدراسة والاهتمام وتركيز الانتباه والإدراك وتفاعله مع زملاءه ومعلميه وتفاعله اللفظي في المواقف الدراسية والمشكلات السلوكية هروب، سرقة، انطواء، وعدوان.

ل - تقييم الكلام:

إن تقييم الكلام يتضمن تحديد نوع الاضطراب ودرجته بالضبط، وذلك من خلال تقرير أخصائي التخاطب و الكلام بعد الجلسات معه، وباستخدام أجهزة ومعينات سمعية وبصرية، وتحليل كلام الطفل، ومواطن الاضطراب وملاحظة الطفل أثناء الكلام لتسجيل الأشياء والنقاط الدقيقة، وردود الفعل الانفعالية لمصاحبة للكلام مثل القلق أو الحزن أو الخوف أو الإحباط أو العزوف عن الكلام أو الخجل واليأس.

وأورد عبد العزيز الشخص (1997: 140) ثلاثة محكات للحكم على الكلام بأنه مضطرب وتشمل:

- أ. الاختلاف عن الكلام العادي بصورة ملحوظة.
- ب. تشويه الرسالة التي ينقلها للآخرين أو الإخفاق في ذلك.
- ج. أن يصل الاختلاف والتشويش درجة تعوق عملية التواصل بالنظر للتأثير السلبي لكلام الفرد المضطرب علي المستمع.

وقد عبر عن هذه المحكات بصورة مثلث يمثل كل منها أصلاحه كما يلي:



شكل (3) عاكسة الحكم على اضطرابات الكلام.

جهاز النطق وأعضاء الكلام:

كان لزاماً علينا عند الحديث عن اضطرابات النطق والكلام واللغة وأشكالها وأسبابها أو تشخيصها أن نقوم بإلقاء الضوء على أعضاء النطق والكلام بطريقة موجزة، حيث إن عملية الكلام تنقسم إلى ثلاث مراحل وكل مرحلة منها تضم مجموعة من الأجهزة العضوية تقوم بوظائف معينة تلي متطلبات كل مرحلة وهي كما يأتي:

Reception Stage

أ- مرحلة الاستقبال:

وهي مرحلة تلقي المثيرات من البيئة الخارجية التي تقوم بإصدار الأصوات، ويتم استقبال المثيرات السمعية، ثم تحويلها إلى نبضات عصبية تصل للمخ عبر العصب السمعي، ول نجد أن جهاز السمع يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية وهي كما يلي:

1- الأذن الخارجية Outer Ear.

2- الأذن الوسطى Middle Ear.

3- الأذن الداخلية Inner Ear.

وفيما يلي عرض لأجزاء السمع على النحو التالي:

Outer Ear:

1- الأذن الخارجية:

يشير عبد العزيز الشخص (1997: 45 - 46) إلى أن تركيب الأذن الخارجية، يضم الصوان Auricle، وهو عبارة عن مادة غضروفية مغطاة بجلد، ويعمل الصوان علي تجميع الذبذبات الصوتية وتركيزها حتي تمر عبر القناة السمعية Ear canal، والتي يبلغ طولها 2.5 سم تقريباً، وهذه القناة علي شكل حرف (S) وتحتوي علي قليل من الشعر يحمي الأذن من أي جسم خارجي، وتحتوي أيضاً علي عدد من الغدد الدهنية أو الشمعية تفرز شمعاً مائلاً إلي الصفرة مادة الصملاخ التي تجعل ملمس غشاء الطبلة رطباً، وتنع عنه التشقق والجفاف.

Middle Ear:

2- الأذن الوسطى:

تعرض أمال باظة (2003: 72) لتركيب الأذن الوسطى، فهي تبدأ من الطبلة التي تشترك فيها مع الأذن الخارجية، وتعد الجدار الخارجي لها، وهي تضم ثلاثة عظيمات صغيرة، وهي المطرقة Malleus، والسندان Incus، والركاب Stops، وتصل المطرقة بالسطح الداخلي للطبلة، حيث تتأثر بأية اهتزاز يحدث لغشاء الطبلة فتهتز بدورها، وتنقل تلك الاهتزازات إلي السندان الذي يتصل بالنافذة المستديرة "البياضوية" للأذن الداخلية، ويتم تحويل الطاقة الصوتية "اهتزازات الطبلة" إلي طاقة حركية في الأذن الوسطى، وتنقل هذه الحركة إلي الأذن الداخلية عبر النافذة المستديرة أو البياضوية.

Inner Ear:

3- الأذن الداخلية:

قدم وليد عبد الفتاح (2003: 166 - 167) نموذجاً لتركيب الأذن الداخلية، حيث أظهر أنها تضم القوقعة وهي تبدو ملفوفة مثل الصدفة الحلزونية في سطح حلزوني من لفتين ونصف اللغة، ويبلغ طول هذه القناة الحلزونية حوالي (35) ملم، والقوقعة بها عدد كبير من الشعيرات الدقيقة والقنوات الدهليزية، وهي ثلاث قنوات شبة

ذاثرية تتصل بالقوقعة وأيضاً بالعصب السمعي العصب الجمجمي الثامن، وتمتلئ القوقعة والجزء العلوي من القنوات شبة الهلالية بالسائل النقي، والذي يقوم بمهتين أساسيتين هما حفظ التوازن للفرد من خلال إمداد المخ بالمعلومات عن حركة الرأس وموضعة، وأيضاً تحويل الطاقة الحركية للسائل الناتج عن حركة أجزاء والأذن الوسطى إلى نبضات عصبية.

وقد أشار عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (1992: 58 - 59) إلى اتصال القوقعة بالنافذة المستديرة، حيث تنتقل حركة عظيمات الأذن الوسطى عبرها إلى السائل النقي، وتؤدي الحركة السريعة للسائل إلى تحريك خلايا الشعيرات الدقيقة العديدة المنتشرة بالقنوات الدهليزية، فتقوم بإصدار تيار من النبضات العصبية المتتابعة، والتي تأخذ شكل موجات شبة إلى حد كبير الموجات الصوتية الأساسية التي وصلت إلى الأذن عن طريق الطبلة، وتنتقل هذه النبضات العصبية عبر العصب السمعي إلى المنطقة رقم (41) بالمخ، وهي المنطقة السمعية الأولى، وهي تختص بتسجيل الأصوات بكل خصائصها من حيث الشدة والتردد والتركيبة دون تفسير أو إدراك، حيث نجد أن المنطقة رقم (42) تقوم بمهمة تفسير أو إدراك الكلام، ويطلق عليها المنطقة السمعية النفسية.

وبذلك يتم خلال هذه المرحلة استقبال أصوات الكلام الصادرة عن المصادر المختلفة في الوسط المحيط بالفرد، والتي تسير في الهواء في صورة موجية طويلة من تضاعفات وتخلخلات بسرعة كبيرة لتشمل آلاف الموجات في الثانية الواحدة وهو ما يسمى بالتردد، أي عدد موجات 'ذبذبات' الصوت في الثانية الواحدة. (سليمان عبدالواحد، 2010 ب: 679).

Processing Stage:

ب- مرحلة المعالجة أو التشفيل:

وفيهما تنتقل موجات النبضات العصبية المتولدة في قوقعة الأذن الداخلية عبر العصب السمعي إلى النويات القاعدية بالنخاع والي ساق الدماغ، ثم إلى الفصين الصدغين الأيسر والأيمن، حيث مناطق الاستقبال السمعي، وهما منطقة برودمان Brodman رقم (41) والتي تقوم باستقبال الكلام المسموع، وتقع في الجزء الخلفي للتلفيف الصدغي الأول، ثم المنطقة (42) المسئولة عن فهم الكلام، وتقع في الجزء الخلفي للتلفيف الصدغي الثاني، وتوجد تحت شق سلفيوس، وتشارك معها المنطقة رقم (37) التي توجد اعلي المخيخ، وتدخل في عملية فهم الكلام أيضاً منطقة بروكا رقم (44) والتي توجد في نهاية التلفيف الجبهي الثالث من الخلف وهي مسئولة عن تنفيذ عملية الكلام حركياً. (فصل الزرد، 1990: 130 - 132).

ومجد أن أجزاء الجهاز العصبي هي المسئولة عن إتمام مرحلة المعالجة علي النحو التالي:

1- الجهاز العصبي المركزي: Central nervous system

قدما بون ويلانت (Boone & Plant, 1993: 205 - 208) وصفاً لتكوين الجهاز العصبي، حيث يضم المخ والحبل الشوكي، ويمثل المخ الجزء الأساسي فهو يقوم بالتحكم أو السيطرة، ويطلع بدور رئيسي في عمليات الاتصال سواء كان استقبالا أو استماعاً، أو تعبير 'كلاماً'، ويوجد بالمخ المراكز المسئولة عن الكلام والسمع والإبصار والتفكير والتركيز وغيرها، ويتكون المخ من نصفين كرويين هما الأيمن والأيسر، بينهما الجسم الصلب من المخيخ والنخاع المستطيل، الذي يمتد بشكل حبل حتي نهاية الجذع وهو النخاع داخل العمود الفقري، ويتكون كل من النصفين الكرويين من أربعة فصوص يعرض لها المؤلف على النحو التالي:

أ- الفص الجبهي: Frontal lobe

يذكر جورون وآخرين (Geronea et al, 1993: 743 - 747) أن الفص الجبهي يوجد في المقدمة، ويضم خلايا القشرة المخية المسئولة عن الوظائف الحركية عن

الكلام، ويقع عليه مراكز الوظائف العليا من تفكير وتقييم وحل المشكلات والتخطيط، والعواطف، والحركات الإرادية والتي يخضع الجزء الواقع علي النصف الكروي الأيسر منها بالوظائف الحركية للكلام، وفي مقدمة الفص الجبهي تقع منطقة إجنر Exner والتي تلعب دوراً مهماً في التعبير كتابية، أما الجزء الخلفي من هذا الفص، فهو منطقة الحركة التي تمتد بشكل مستعرض علي الفص الجداري، وهي تتحكم في الحركات الإرادية بما في ذلك حركة أعضاء الكلام.

ب- الفص الجداري: Parietal lobe

ويبدأ مباشرة خلف شق أغدود رولاندو متجهاً إلي ما خلفه، ويضم خلايا القشرة المخية المسؤولة عن الإحساس البدني، وتقع عليه أيضاً أهم منطقة مرتبطة بفهم اللغة المرسومة المكتوبة واللغة المسموعة المنطقة وهي منطقة فيرونك، وأيضاً توجد عليه منطقة الأحاسيس الرئيسية المختصة باللمس والحرارة وغيرها، قد أخذ في الاعتبار التحكم العكسي، فمراكز النصف الكروي الأيمن للمخ تتحكم في أحاسيس وعضلات الجزء الأيسر من الجسم، والعكس صحيح. (عثمان فراج، 2002: 202).

ج- الفص الصدغي: Temporal lobe

وطبقاً لما عرضة فيصل الزراد (1990: 127) فإن الفص الصدغي تقع عليه مراكز الذاكرة والمراكز الأولية للسمع الوارد إليه من الأذن الداخلية عن طريق العصب الدهليزي Vestibular والمخيخ والعصب السمعي، وقد أكد علي أن تلف المراكز الأولية للسمع تؤدي إلي الإصابة بالاقتراب الاستقبالية والاضطرابات الوجدانية وحالات الهوس والقلق والإكتئاب والصرع.

د- الفص القفوي (الموخي، القذالي): occipital lobe

لقد أكدت نتائج دراسة كريستين وآخرين (Christen et al, 1996: 449 - 452) علي أن الفص الموخي يقع في مؤخرة النصفين الكرويين، وتقع عليه المراكز الأولية للإبصار، حيث يستقبل التيارات العصبية عن طريق العصب البصري من شبكة العين،

وقد أشار إلي جميع مراكز اللغة والكلام والكتابة تقع علي الطبقة السطحية للمخ، وهي القشرة أو اللحاء Cortex، وربط بين اكتشاف هذه الأجزاء ومعرفة وظائفها عن طريق التكنولوجيا المتطورة للأشعة PET, MRI, CT.

2- الجهاز العصبي الطرفي: Periphereral Nervous System:

يذكر جمعه يوسف (2000: 105-112) أن هذا الجهاز يتضمن مجموعة الأعصاب التي تحمل المعلومات من الحواس إلي الجهاز العصبي المركزي، بينما تنقل النبضات العصبية الحركية منه إلي الغدد والعضلات المنتشرة علي أجزاء الجسم المختلفة وهذه الأعصاب تبلغ (12) زوج من الأعصاب التي تدخل إلي منطقة الجمجمة وتخرج منها وهناك (31) زوجاً من الأزواج التي تدخل إلي نوايا النخاع الشوكي وتخرج منه، و تعرف بالأعصاب الشوكية ، ولكل زوج من هذه الأعصاب له مهمة معينة في عملية الكلام وترتيبها تنازلياً في سياق عضوي حسب وجودها في ساق المخ والنخاع كما يلي:

- العصب الجمجمي الأول Olfactory Nerve: وهو العصب الشمي لإختصاصه بوظيفة الشم.
- العصب الجمجمي الثاني Optic Nerve: وهو العصب البصري لإختصاصه بوظيفة الإبصار.
- العصب الجمجمي الثالث Oculomotor Nerve: وهو العصب المحرك لمقلة العين.
- العصب الجمجمي الرابع Trochlear Nerve: ويسمي العصب البكري وهو محرك لأحدي العضلات التي تحرك مقلة العين.
- العصب الجمجمي الخامس Trigeminal Nerve: ويسمي العصب ثلاثي التوائم وهو محرك لعضلات المضغ كما ينقل الإحساس من الوجة ونصف فروة الرأس الأمامي والقم.
- العصب الجمجمي السادس Abducent Nerve: ويسمي المبعد لأنه محرك للعضلة التي تبعد بين مقلتي العينين.

- العصب الجمجمي السابع Facial Nerve: ويسمى العصب الوجهي لأنه يحرك عضلات الوجه ، ولكنه يشمل بالإضافة إلي ذلك جزء خاص بإحساس التذوق بنقلة من الثلثين الأماميين من اللسان وجزء باراسمبتاوي وخاص بالغدة اللعابية، لذلك فإن هذا العصب يعمل إرادياً كمحرك لعضلات الوجه ويعمل لا إرادياً ضمن الجهاز العصبي المستقل في جزئة الباراسمبتاوي.
 - العصب الجمجمي الثامن Caustic Nerve: وهو العصب السمعي الدهليزي و القوقعي وهو عصب حسي يختص بالسمع والاتزان.
 - العصب الجمجمي التاسع Gloss pharyngeal Nerve: ويسمى العصب اللساني البلعومي وهو محرك لعضلات البلعوم وينقل الإحساس من البلعوم واللسان بالإضافة إلي جزء باراسمبتاوي.
 - العصب الجمجمي العاشر Vagus Nerve: ويسمى بالعصب الحائر لتعدد وظائفه فهو محرك لعضلات البلعوم والحنجرة وسقف الحلق بالإضافة إلي نقلة الاحساس من الأحشاء الداخلية كما يعطي الإمداد الباراسمبتاوي للأحشاء أيضاً.
 - العصب الجمجمي الحادي عشر Spinal Accessory Nerve: وهو العصب الإضافي الذي يحرك عضلتين بالرقبة.
 - العصب الجمجمي الثاني عشر Hypoglossal Nerve: ويسمى العصب تحت اللساني وهو محرك لعضلات اللسان.
- وبما سبق يرى المؤلف أن الأعصاب الجمجمية في الجهاز العصبي المركزي تلعب دوراً بارزاً في تأمين وظيفة الحس والحركة والتلاعب، وكذلك وظيفة فهم وإدراك المعاني والاستجابة للأصوات، وكما نلاحظ أن العصب الجمجمي الثاني والخامس والثامن والتاسع والعاشر والثاني عشر تؤثر من حيث سلامتها أو إصابتها علي وظيفة النطق والكلام، وهي تشرف علي هذه الوظيفة مع الإشراف علي وظائف عضوية أخرى.

جـ- مرحلة الإرسال (مرحلة النطق والكلام):

يشترك في مرحلة النطق والكلام كلا من الجهاز التنفسي، الجهاز الصوتي، وجهاز النطق، وفيما يلي استعراض موجز لها:

♦ الجهاز التنفسي:

قدم ليوريا (Laura, 1996: 403) عرضاً للجهاز التنفسي حيث أنه يتكون من الرئتين والقصبه الهوائية، والرئتين عبارة عن جسمان منفصلان يتصلان ببعضهما عن طريق فروع القصبه الهوائية، حيث توجد أحدهما في الجانب الأيمن في الجسم، والأخرى في الجانب الأيسر منه، وتتألف الرئة اليمنى من ثلاثة فصوص أو أجزاء، أما الجهة اليسرى فتتألف من فصين، وتضم كل رئة عدداً كبيراً جداً من الخلايا تسمى الحويصلات الهوائية، وتتخللها أوعية دموية دقيقة مثل الشعيرات، ولا تتعدى قطر الحويصلة الواحدة عن (0.3) ملم، وأشار إلي وجود الرئتان في القص الصدري حيث تشغل الرئتين الجزء الأكبر من القفص الصدري بينما الجزء الأصغر منه يشغل القلب والأوعية الدموية، ويتخذ شكل المخروط حيث يضيق من اعلي ويتسع من أسفل.

أما القصبه الهوائية فقد بين أحمد البدري (1985: 56) أنها عبارة عن أنبوبة غضروفية يبلغ طولها حوالي (15) سم، وتحتوي علي (16 - 18) حلقة غضروفية، كي تبقى مفتوحة باستمرار، وتتشعب من أسفل إلي شعبتين رئيسيتين أدق حجماً، وتتجه كل شعبة إلي إحدى الرئتين ومن ثم تشعب إلي شعب أصغر فأصغر وتفرز انسجه القصبه الهوائية مادة مخاطية لحماية الرئتين من الأوساخ التي تكون عالقة في الهواء.

في حين تشير مكدونالد وآخرين (McDonalds et al, 1997: 213) الي عمليات الشهيق والزفير ووضع القفص الصدري وحجمه من حيث اتساع القفص الصدري وزيادة حجمه في حالة الشهيق عن طريق العضلات المحركة للضلوع، وعندما يعود إلي مكانه مرة أخرى في حالة الزفير، واختلاف عدد مرات حدوث التنفس " الشهيق والزفير " تبعاً لحالة الفرد سواء كان متكلماً سواء كان متكلماً، أو صامتاً، أو صارخاً،

أو حالته العضوية والنفسية، حيث تتراوح ما بين (15-16) حركة في الدقيقة لدى الإنسان البالغ في وضع الاسترخاء والراحة، وتبلغ (45) حركة لدى المولود الجديد، و(25) حركة لدى الطفل البالغ (5) سنوات ولذلك تختلف كمية استنشاق الفرد لكمية كبيرة من الهواء أثناء عملية الكلام حسب مقتضيات الموقف.

♦ جهاز إصدار الصوت:

أوضح كل من بيتر وبشن (1991: 56 - 58) أن هذا الجهاز يقع اعلي القصبة الهوائية، ويتكون من الحنجرة والأحبال الصوتية، والحنجرة عبارة عن تركيب غضروفي معقد، وهي بداية انفصال المدخل الهوائي عن المدخل الغذائي في منطقة التجويف البلعومي، وتحتوي الحنجرة علي الغضروف الدرقي " تفاحة ادم " والغضروف الكبير، والغضروف الحلقي، ونجد أن الغضروف الدرقي هو أهم أقسام الحنجرة وهو يتميز بكبره عند الرجال عنه عند النساء وذلك انفراج الصفيحتين، وهذا الانفراج يقدر بحوالي (90) درجة عند الرجال وفي النساء (120) درجة، وأما الغضروف الكبير يقع في القسم العلوي من الغضروف الحلقي، وهذه الغضاريف تتحرك في اتجاهات مختلفة، وتتصل ببعضها بواسطة العضلات فيمكنها أن تعمل مشتركة مع الأجزاء الملاصقة للقصبة الهوائية أو الحنجرة.

ويصف عبد الفتاح صابر (1996: 88 - 91) الأوتار الصوتية بأنها العضو الرئيسي لإصدار الصوت وهما وتران أو خيطان رفيضان من الأنسجة يمتدان يمين ويسار فتحة لسان المزمار، وتتحكم غضاريف وعضلات الحنجرة في حركتهما إلي الداخل والخارج لأحداث أصوات الكلام، فعندما يتقارب الحبلين الصوتيين تحدث الاهتزازات اللازمة لإصدار الصوت، وأيضاً لمقاومة الهواء الخارج من الرئتين " هواء الزفير "، وتزداد هذه المقاومة كلما كان الوتران الصوتيان أكثر تلاصقاً، فيصبح الصوت قوياً ورناناً، في حين يكون الصوت ضعيفاً عندما يقل تقاربهما، وهناك أيضاً عضلات بالحنجرة تحرك الأحبال الصوتية إلي أعلي وأسفل كي تزداد درجة الشد، ويصيحان أقل سمكاً أكثر حدة " فيزداد اهتزازهما ويزداد التردد، وبذلك فإن تردد الصوت يعتمد علي طول

الاحبال الصوتية ومروريتها، ودرجة شدتها ، وذلك يفسر أن الصوت عند النساء والأطفال اعلي من صوت الرجال، لان الأوتار الصوتية في النساء والأطفال غير البالغين أكثر منها في الرجال، وذلك بسبب صغر التجاويف الصوتية، ويعتمد ارتفاع الصوت علي مدي اهتزازات الأوتار الصوتية.

The Mechanism of speech:

♦ أجهزة النطق:

يبين عبد العزيز الشخص (1997: 48) أن طريقة خروج هواء الزفير من الرئتين مسحوباً بالأصوات الصادرة عن جهاز النطق، وتقوم أجزاء جهاز النطق بتشكيلها كي تخرج في صورة أصوات معينة ومفهومة ومتمايزة، ومعدنة الكلام الشفهي العادي، ويشمل ذلك اللسان، والشفتان، والأسنان، والفك والحنك.

وأجهزة النطق تقسم ما يلي:

أ. لسان الزمار:

وهو الجزء الذي يلي الحنجرة مباشرة، وهو يقوم بعمل الصمام أثناء عملية البلع، فيقوم بخلق فتحة الأوتار الصوتية، ويعمل علي تسهيل مرور الطعام والشراب، ويساعد في نطق بعض الأصوات البلعومية أو الحلقية.

ب. البلعوم:

وهو عبارة عن فراغ أو تجويف يعمل كحلقة وصل، وتحتوي علي فتحة قناة استاكيوس، ومنه يخرج ممران إلي اعلي، الأولي إلي الفم والثاني إلي الأنف، والي أسفل ممران الأول إلي المعدة، والثاني إلي الرئتين، ووظيفته النطقية فنكمن في المساعدة علي تكبير الأصوات، وإعطائها بعض التخمات الخاصة بها.

ج. اللهاة وسقف الحلق اللين:

وهي عبارة عن زائدة لحمية تظهر في مؤخرة الفم، متجهة إلي الأسفل، ومتصلة بسقف الحلق اللين، وأعلي باقي الحلق، ووظيفتها التحكم بالمر الانفي، وإذا ولد الطفل مصاباً بشق في سقف الحلق يؤثر ذلك في نطقه للأصوات.

د. سقف الحلق الصلب:

يمتد من لثة الأسنان العلوية الداخلية وحتى سقف الحلق اللين من الحلق، وهذا يساهم مع اللسان في الإحتكاكات والإعراضات الهوائية المتعلقة بالنطق لتعطي النغمات المقصورة للأصوات.

هـ. اللسان:

وتشير ليلي كرم الدين (1995: 90 - 94) إلى أنه نسيج عضلي متين قابل للحركة يجمع الانحماجات، وهو يحتوي علي مجموعة من العضلات تمكّنه من تغير شكله ووضعه بسهولة واتخاذ أشكال مختلفة وتمثل العضلات الخارجية في اللسان جزءا هاما حيث تمكّنه من الحركة إلى اعلي وأسفل أو الألتواء أو الانكماش، ويؤثر وضع اللسان في تشكيل الأصوات ورنيتها، وتمثل أجزائه المختلفة أقصى اللسان، وسطه، وطرّفه المخارج الأساسية لمعظم أصوات حروف الكلام، وهو يعتبر العضو الرئيسي والفعال الذي يعترض الهواء بعد خروجه من الحنجرة ويعطيه نغمات واصواتا معينة.

و. الفكّان والأسنان:

قدم يورك (York, 1996: 303 - 309) نموذجا لتركيب الفم، حيث يحتوي علي صفيّين من الأضراس والأسنان والأنياب، فهناك صف في الفك العلوي الثابت، وصف في الفك السفلي المتحرك، وكل فك يحتوي علي (16) ضرساً وسنة، مرتبة علي شكل حرف 'U' أو حدوة حصان، أما الأضراس فهي مادة عظمية صلبة حادة الأطراف، ووظيفتها قطع وتجزئته إلي أجزاء صغيرة ليسهل اتباعه، ونجد ان الفك السفلي بقابلية للحركة المحددة في معظم الانحماجات، ووظيفته تتمثل في توسيع تجويف الفم وإعادة الأضراس عن الطعام ثم دفعها حتي تلامس الفك العلوي، حتي ينسقي للفكيين قطع الطعام، ونجد أن للفكّان دور في غلق التجويف الفمي وفتحه بالسرعة المناسبة لمقتضيات عملية النطق والكلام ، حيث تعمل هذه الحركة علي تغير شكل التجويف الفمي وحجمه طبقا لطبيعة مخارج أصوات الحروف ، أما الأسنان فهي تساهم بوجّة أساسي في تشكيل بعض أصوات الحروف والكلام.

ل. الشفتان:

تذكر زينب عبد الحميد (1990: 76) أن الشفتان هما المنفذ الرئيسي للفم، والشفة عبارة تحتوي علي شعيرات دموية أكثر من باقي أجزاء الجسم والشفتان يلعبان دوراً أساسياً في عملية الكلام ، واعطائة الرنين المميز له ، ويساعد وضع الشفتان علي قيامهما بدورهما في عملية الكلام ، حيث تقع الشفاه السفلي عند نهاية القواطع الأمامية. من الاسنان مباشرة بينما تغطي الشفة العليا الفك العلوي ، وتتصل الشفتان ببعض عضلات الوجه التي تمكنها من الحركة إلي اعلي والي أسفل حسب مقتضيات عملية النطق ، أو تعبيرات الوجه الانفعالية مثل الابتسام والمضغ والمصر.

ن. الأنف:

تشير أمال باظة (2003: 75) إلي أن الأنف هو عضو الشم، وهو ذو فتحتين تلتقيا بقنا واحدة تشكل مجري الهواء إلي البلعوم ثم إلي القصبة الهوائية، ويحتوي الأنف علي بعض الشعر ومادة مخاطية وذلك لتنظيف الهواء الداخل للأنف من الغبار وتلطيفه، ويوجد في أعلاه العظم الانفي الذي يحتوي علي الخلايا العصبية لحاسة الشم، وتمتص هذه الخلايا باستمرار عينات من الهواء والي الداخل إلي الرتين وتحويلها إلي نبضات عصبية، وترسلها عبر العصب الجمجمي الأول بالمش لتحليلها.

الآليات النيوروسيكولوجية والفسولوجية للنطق والكلام واللغة:

يقصد بها كيف نسمع الكلمة؟ أو كيف نقرأ الكلمة؟ أو كيف نفهم الكلمة؟ أو كيف نصدر الكلمة؟

وفي هذا الصدد فإن المخ الإنساني يتحكم في النظم التي تشارك في إنتاج اللغة وفي فهمها على السواء. فهو يحلل اللغة بفعالية ويكوّنها، وكذلك يختزن معارفنا عن اللغة وعن التواصل. ولكي يتم إنتاج اللغة، يقوم المخ بإدماج كل الأنظمة (أو الأجهزة) معاً حتى يصبح لدينا القدرة على الكلام، ويقوم المخ أيضاً عند سماعنا للغة بتحليل عناصر اللغة التي نسمعها، حتى نستخلص منها الرسالة التي تحتويها. ويمكن القول بصفة عامة أن العمليات المتضمنة في إنتاج اللغة تحتل مواضع أمامية من

المخ، أما العمليات التي المتضمنة في إدراك وفهم اللغة تميل إلى أن تحتل مواضع خلفية من المخ.

ولقد أصبح الإرتباط بين النصف الكروي الأيسر للمخ وبين اللغة معروفاً منذ القرن التاسع عشر، ففي عام 1885 أعلن بروكا مقولته الشهيرة "نحن نتحدث بالنصف الأيسر للمخ". فقد أثبت بروكا أن النصف الأيسر للمخ هو النصف المسيطر في معالجة المعلومات اللغوية.

وتشير كرسيتين تميل (Christine temple, 1993: 52) إلى أنه حتى يتم فهم الكلمة يجب أن تصل الكلمة المسموعة في منطقة السمع في الفص الصدغي بالمخ إلى منطقة فرونيك عبر سيلات عصبية، وحتى نقرأ الكلمة لابد أن تصل السيلات العصبية من منطقة الإبصار في الفص المؤخرى بالمخ إلى منطقة فيرينكة ولكي نتكلم يجب أن يكون الاتصال بين منطقة بروكا ومنطقة فيرينكة في حالة سليمة، والتي تخدم الأعضاء الحركية للكلام في حالة سليمة أيضاً.

أما برودين (Brodine, 1991: 13 - 16) فقد أشار إلى اكتشاف منطقة فيرينكة الترابطية Avea Wiricke على يد العالم الألماني Wivnicke Cavl عام (1874)، وهذه المنطقة توجد في لحاء النصف الكروي الأيسر للمخ، وقد وجد فيرونيك أن الشخص الذي أصيب أنسجته في هذه المنطقة من قشرة المخ فإنه يعاني نوع من اضطرابات الكلام، وهي تختلف عن الاقيزيا التي اكتشفها بروكا ويطلق البعض على هذه الاقيزيا الترابطية Associative Aphasia، أو اقيزيا الاستقبال، حيث يكون الكلام صحيحاً من الناحية النحوية أو النطقى Phonetically and Grammatically Correct، ولكنه غير مفهوم أو عديم المعنى مما يشير إلى أن منطقة فيرينكة هي المنطقة التي يتم فيها ترجمة الرموز اللغوية المسموعة إلى معنى، ومن هنا فإن الفرد المصاب بتلف فيها يمكن أن يقرأ اللغة المكتوبة قراءة صحيحة ولكنه لا يفهم معنى ما يقرأ.

وبذلك فإن منطقة فيرينكة تترجم معاني الكلمات الصوتية المسموعة Acoustical بينما تحتزن منطقة بروكا أسلوب لكلمة، أما وظيفة منطقة زاوية السلافي

Angular Cyrus فأنها تترجم الرمز البصري إلي رمز سمعي صوتي، ومن هنا فإن منطقة فيرونك مختصة بالمعني اللغوي لتلك الرموز.

في حين نجد جورون وآخرين (Jerone et al, 1993: 742 – 785) أشاروا إلى أن مراكز الكلام والتفكير والكتابة من أكثر النفسية غموضاً وتعقيداً، فهي مراكز التظاهرات الفكرية جمعياً، بالإضافة إلى كونها مراكز المهارات البالغة التعقيد، والتخيل وإدراك النفس، وبالتالي تعتبر مراكز وزن الأمور والتصرف وبالتالي فإن هذه المراكز تقع بالقشرة المخية لنصف المخ الأيسر بالفص الجداري حيث مركز فيرنكة Wernicke area، وهي المنطقة الحسية للكلام والتي يتم فيها الربط بين معاني الكلمات، وفهمها وبالفص الجبهي حيث مركز بروكا Broca's Area، وهي المنطقة الحركية للكلام والتي يتم فيها تنسيق حركات العضلات اللازمة للنطق والكتابة.

وفي هذا الإطار يوضح فيشاخ وجيرالد (1994: 229 – 231) التعاون الموجود بين مراكز الأبصار Visual Areas التي تنقل صور الحروف والكلمات، وتحدد مسمياتها ومناطق السمع Auditory Area, S، التي تنقل موجات الصوت لتصنيفها كلمات والمراكز الحسية التي تنقل نوع الحس للكلمة وتتعاون هذه المراكز جميعاً مع مركز فيرنكة وبروكا لتكون في قشرة المخ عدداً من الصور المختلفة، وبالتنسيق والربط بين هذه المراكز، وبذلك يستطيع الإنسان أن يفكر ويعبر وينطق ويكتب، حيث يقوم مركز بروكا بتنسيق حركات العضلات اللازمة للقيام بأداء الكلمات المنطوقة (الكلام والكلمات المكتوبة)، ويقوم بإرسال تعليماته إلى المناطق الحركية في القشرة المخية في صورة نبضات عصبية تمثل الكلمات، حيث تصل هذه الكلمات أولاً إلى منطقة القشرة الحركية الأمامية أو قبل الحركية Pre motor Area، حيث يتم برمجتها الكلمات في صورة حركات، ثم تنتقل النبضات العصبية من القشرة الحركية لمسئوله عن تنفيذ الحركات الأساسية لأعضاء الكلام عن طريق إرسال نبضات إشارات عصبية إلي هذه الأعضاء لتنفيذها في حركات معينة.

ويفسر ماراتومس وآخرين (Moratsos et al, 1994: 475 - 478) التنظيم العصبي في الوظائف اللغوية، وإصدار الكلام ويتم عن طريق مجموعة من المراكز العصبية التي تقع في القشرة المخية Cerebral cortex جزء من المخ الذي تتركز فيه الخلايا العصبية، وهو يقع بالمخ الأمامي Forebrain في النصف الأيسر للمخ في غالبية الأشخاص مستعملي الأيدي اليمنى، وقد تتوزع فيه هذه المراكز بكل من النصفين الأيسر واليمن وهذه المراكز هي مراكز الكلام والتفكير والكتابة.

بينما يوضح جولد وروبرت (Gold & Robert, 1996: 112 - 114) طريقة آلية عمل هذه المراكز على النحو التالي:

✱ تصل المشاعر الآتية من البيئة المحيطة إلى المراكز الاسقاطية البصرية والسمعية، عبر ألياف العصب البصري وألياف العصب السمعي، تنقلها هذه المراكز إلى المراكز النفسية البصرية والسمعية، والتي بدورها تقوم بربطها مع منظمة فرونيك، والتي تقوم بتوصيلها إلى مركز بروكا، الذي يقوم بربطها مع مراكز الارتباط لحركات الكلام والكتابة، وتتكون في قشرة المخ مراكز للحركات المشتركة لمختلف العضلات الحركية التي تتداخل في عملية الكلام والكتابة، وهذه المراكز الحركية القشرية المجاورة هي التي تنبه عضلات اللسان والشفة والحنجرة واليد لتحرك حسب ما يملئ عليها لتتلفظ أو تحذف بالمطلوب من كلمات.

✱ بينما يؤكد ايزويل (Isabelle, 1996: 643 - 655) على دور أنسجة الألياف العصبية Arcuate fasciculus والتي توصل بين منطقتي فيرنيك وبروكا، فإن منطقة بروكا تعمل بدون تلقي أية معلومات من منطقة فيرنيك المعزولة بسبب تلف الأنسجة الموصلة لها، ولذا يقوم الشخص بالنطق السليم للجملة المكتوبة ولكن دون فهم معاني ما يقرأ وهنا يحدث إحباط شديد للمصاب بهذا التلف لأنه يستطيع فهم ما يسمعه، لكنه لا يستطيع التعبير عنه لفظياً، وكذلك الشخص الذي يعاني من تلف في أنسجة منطقة زاوية التلافيف الذي يفهم ما يسمعه، ولكن لا يستطيع كتابة ما

يحمسه بالمرة في ذاته من أفكار، أو في الإجابة عن أسئلة توجه إليه فلا ينطق بجملة سليمة، بل متقطعة، ويبدو أنه يجد صعوبة في إخراجها، ويتميز حديثه بالبطء الشديد مع كونه مفهوماً للمستمع، ولكن الجمل لا تكون كاملة، وتتميز بوجود أخطاء نحوية واضحة.

✳ في حين يضيف أرسون وآخرين بعض المعلومات عن منطقتي بروكا - وفيرنيكة حيث أشار إلى منطقة بروك (Arson et al, 1998: 321 - 323) والذي اكتشفها العالم الفرنسي Braca Poul، عام (1860) وهذه المنطقة التي توجد على النصف الكروي الأيسر للمخ، وتؤدي إلى اضطراب أو خلل في وظائف الكلام والتي تعرف باسم الأفيزيا أو أفيزيا بروكا Broca's Aphasia وأفيزيا التعبير Aphasie Expressive حيث يعجز الطفل أو يضطرب لغوياً في محاولاته عما يعمل، أما منطقة فيرونيك فتلعب الدور الأساسي في ترجمة الرموز المكتوبة والمقروءة التي تصل صورها من العين عن طريق العصب البصري إلى المراكز البصرية، والواقعة في المنطقة الخلفية لكل من الفص المخي للناصفين الكرويين ومنهما إلى منطقة تسمى تلافيف الزاوية Angular Gyrus، والتي تحول الصورة المكتوبة للكلمة إلى إشارة صوتية تصل إلى منطقة فيرنيكة لترجم إلى معانيها ومنها إلى منطقة بروكا فتصاغ في جمل صحيحة ومنها إلى مراكز الحركة التي ترسل إشارتها العصبية بترتيب وتسلسل دقيق إلى عضلات أعضاء الكلام كافة، فينطق الفرد بالكلمة التي قرأها أمامه تماماً كما لو كانت قد وصلت إلى المخ مسموعة من شخص يتكلم، وهذا يفسر ما يحدث لنا عندما نقرأ كلمة مكتوبة كأننا نسمعها صوتياً.

بالإضافة إلى ما سبق نجد عبد العزيز الشخص (1997: 49) يؤكد على اشتراك المراكز العصبية لترديد الكلام، والمراكز العصبية لكتابة الكلام في حالة كتابة كلمة مسموعة أو مقروءة، أو المراكز العصبية السمعية، والمراكز العصبية البصرية، ومراكز

فيرنيكة ومركز بروكا ومنطقة القشرة الحركية ، وكلها تتعاون في أجل إخراج صور الحروف والكلمات إلى حين الاستعمال والوجود.

عما سبق يستطيع مؤلف الكتاب أن يستخلص أن اضطرابات النطق والكلام واللغة التي لا علاقة لها بالتأخر الدراسي والعوامل المسببة لها، وإنما ترجع إلى عوامل فسيولوجية في المنخ، لأن منطقة بروكا المسئولة عن التركيب البنائي للغة والكلام، ومنطقة فيرنكة المسئولة عن ترجمة الرموز إلى بعض الكلمات والجمل والاتصال اللغوي، أو بمعنى آخر فإن منطقة فيرنكة هي التي تستدعي معاني الرموز اللغوية من الذاكرة، ومنها ترسل إشاراتنا إلى منطقة بروكا والتي تعطي إشاراتنا إلى منطقة المراكز الحركية، والتي ترسل إشاراتنا إلى أعضاء الكلام فيتم صياغتها في جمل مفيدة لغوياً.

الفصل الثالث
صعوبات الفهم القرائي لدى
بطيئي التعلم

الفصل الثالث

صعوبات الفهم القرائي لدى بطيئي التعلم

المقدمة:

يختلف الأفراد فيما يدركون ويفكرون ويتذكرون ويتعلمون، ولا يستطيع أحد أن يجد فردين متساويين تماماً في جميع مكونات شخصيتهما، والمتعلمين يختلفون أيضاً من تلميذ إلى آخر، فلا يمكن أن نجد تلميذين متساويين في جميع مكونات شخصيتهما. فحين ينظر مجموعة من المتعلمين إلى منظر واحد فنحن نفترض أنهم على حد سواء في إدراكهم المنظر أو فهم الدرس، لكن في الواقع أن أحدهم قد يكون أحد بصرأ من غيره، فتكون رؤيته للمنظر أشد وضوحاً أو يكون له خبرات سابقة متعلقة بالمنظر فتجعل إدراكه له أكثر ثراءً، ومن هنا لابد أن نسلم بأن الأفراد يختلفون اختلافاً قد يكون كبيراً من حيث ما يتصفون به من صفات جسمية، أو عقلية، أو نفسية.

فمن حيث الصفات الجسمية، يوجد بينهم قوى البنية وضعيف البنية، وهناك فروق في قوة السمع والحواس والإبصار، ومن حيث الخصائص العقلية يلاحظ فروقاً بين المتعلمين في الذكاء، والقدرة على التخيل والتفكير والتذكر والتعبير وغيرها من القدرات العقلية، وهناك اختلاف في الخصائص النفسية، سواء من ناحية التقدير الذاتي والثقة بالنفس والاستقرار الانفعالي ونوع الشخصية.

ويذكر فاروق صادق (1982: 11) أنه نتيجة لوجود هذه الفروق بين المتعلمين، يوجد بينهم الموهوب والمتفوق والمتوسط ويطيئو التعلم والمتخلف دراسياً، والتركيز في هذه الدراسة سيكون على المتعلمين بطيئي التعلم Slow Learners؛ وهي فئة ليست بالقليلة فمن بين كل مائة تلميذ نجد حوالي عشرين تلميذاً يُطلق عليهم بطيئو التعلم. ومنذ زمن ليس ببعيد كان ينظر إلى هذه الفئة من المتعلمين على أنهم يمثلون عقبة في سير العملية التعليمية، وتستنفذ وقتاً وجهداً كبيرين من قبل المعلم، غير أن

نتائج الدراسات التربوية والنفسية أكدت على أن هذه الفئة قادرة على التعلم بدرجة كبيرة، في حدود ما لديها من استعدادات وقدرات وإمكانيات، تؤهلهم لأن يكونوا مواطنين صالحين.

وفي هذا الصدد يشير شلبي سعيد (1992: 49) إلى أن هذه الفئة من المتعلمين إن لم يهتم بهم، ويقدم لهم أنسب الطرق والوسائل المعينة والأنشطة الإثرائية وفقاً لحاجاتهم، فإنهم يمثلون فاقداً تعليمياً مؤثراً؛ حيث يشعرون بالضائقة، ويفقدون ثقتهم بأنفسهم، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة رغبتهم في الابتعاد عن الدراسة والمدرسة والتسرب منها، ممثلين بذلك أعباء اجتماعية واقتصادية على المجتمع مما يعوق تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

تعريف المتعلمين بطيئي التعلم:

يعرف كروكشانك (1971: 5) الأطفال بطيئي التعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين ثبت أن لديهم معدل ذكاء يتراوح فيما بين (80 - 95) درجة، وبالتالي فهم يلقون صعوبة في مسابقة باقي تلاميذ الفصل، ويقع بطيئو التعلم من الناحية العقلية في المستوى الأدنى من مجموعة الأطفال الأسوياء.

ويصنف فؤاد أبو حطب ومحمد السروجي (1980: 268)، المتعلم بطيء التعلم تحت التأخر الدراسي، ويشير إلى أنه المتعلم الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (75 - 90) درجة.

ويستخدم مصطلح بطيئي التعلم، للتعبير عن المتعلم الذي لا يستطيع أن يحصل في نفس مستوى زملائه في الدراسة، ويقع بين المتعلمين الذين تنحصر نسبة ذكائهم بين (75 - 90) درجة. (فاروق صادق، 1982: 85).

ويذكر كيرك Kirk (1982) أن فئة بطيئى التعلم هى فئة المتعلمين الذين تبلغ نسبة ذكائهم بين (75-90) درجة، وهذه الفئة قابلة للتعليم، ويمكن أن تدرس بالفصول العادية مع رعاية خاصة. (فاروق صادق، 1982: 83).

ويشير بل Bell (1986) إلى أن بطيئى التعلم فى الرياضيات هم الذين يتعلمون بدرجة أكبر بطئاً من أقرانهم، ويمجزون عن تعلم مادة الرياضيات الجديدة، بالمعدل الذى يقدمها به المعلم ونسبة ذكائهم منخفضة عن المتوسط. (فوزية حداد، 1990: 12).

بينما يشير رجاء أبو علام ونادية شريف (1989: 200) إلى أن بطيئى التعلم هو مصطلح يطلق على المتعلمين الذين تقع نسبة ذكائهم بين (70 - 84) درجة ويطلق عليهم الفئة الحدية.

وقدمت فوزية حداد (1990: 94) تعريفاً لبطيئى التعلم ينص على أنهم مجموعة من المتعلمين الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (75 - 90) درجة، كما تقيسه اختبار المصفوفات المتتابعة، وهو اختبار ذكاء غير لفظى.

وتشير عزة الدعدع وسمير أبو مغلي (1992: 10) إلى أن هناك تعريفاً سيكومترياً لبطء التعلم ظهر بعد تطور حركة القياس النفسى، على يد بنيه يعتمد على نسبة الذكاء، كمحك فى تعريف الإعاقة، وقد اعتبر أن الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (91) درجة بطيئو تعلم. كما يوجد تعريف اجتماعى لبطء التعلم، يركز على مدى نجاح الفرد أو فشله فى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه، مقارنة مع أصدقائه من نفس المجموعة العمرية وعليه يعتبر الفرد معوقاً أو بطيئاً.

ويعرف شلبى سعيد (1992: 50 - 51) المتعلمين بطيئى التعلم بأنهم فئة المتعلمين الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (75 - 90) درجة ومستوى تحصيلهم فى الرياضيات، أقل من مستوى تحصيل أقرانهم فى نفس الصف الدراسى، وعادة ما يتساوون فى عمرهم الزمنى مع أقرانهم إلى حد كبير.

أما جابر عبد الحميد (1994: 441) فيعرف بطيئى التعلم على أنهم المتعلمين ذوى نسبة ذكاء تتراوح بين (70 - 85) درجة.

وقدم محمد حمادة (1995: 63) تعريفاً ينص على أن بطة التعلم يوصف به المتعلم الذى يجد صعوبة فى التعلم، بسبب انخفاض مستوى تحصيله عن متوسط تحصيل أقرانه، الذين هم فى نفس مستوى عمره وذلك بسبب قصور فى مستوى ذكائه أو قدرته على التعلم، وتتراوح نسبة ذكائه بين (75 - 90) درجة، كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية.

ونظراً لتعدد واختلاف وتداخل تعريفات رجال التربية وعلماء النفس لمصطلح بطيء التعلم، والتى قد ترجع إلى الحك أو المعيار الذى يتخذونه أساساً في تعريفهم لبطيء التعلم، يقدم مؤلف الكتاب تصنيفاً لتعريفات بطيئ التعلم التى تعتمد على الذكاء، ومستوى التحصيل ، وموقعهم بالنسبة للعاديين والمتخلفين عقلياً، وزمن التعلم كما يلي:

★ تعريفات اعتمدت على نسبة الذكاء:

يتفق كل من وفؤاد أبو حطب ومحمد السروجي (1980) ، وجابر عبد الحميد (1994) أن الأطفال بطيئى التعلم هم : الأطفال الذين تقع نسبة ذكائهم بين (70- 90) درجة .

ويكاد يتطابق معهم تعريف عروادة وعبير (5: 1990: Awadh & Abeer) حيث يشير إلى أن: 'مصطلح بطيئى التعلم يستخدم لوصف الأطفال على مدى مقياس ذكاء (70 - 89) باستخدام اختبار الذكاء الفردي المعياري'.

ويعرفه ميك (1: 2001: Mike) بأنه: 'ذلك الطفل الذى تتراوح نسبة ذكائه بين (71 - 84)'.

*** تعريفات اعتمدت على مستوى التحصيل:**

المتعلم الذي حيث تعرفه برينان (Brenan, 1974: 5) بأنه : " هو ذلك المتعلم غير القادر على التعامل مع العمل المدرسي بالمقارنة بأقرانه ."

ويتفق معها في الرأي جريفين (Griffin, 1978: 13) فيعرفه على أنه: " ذلك يفشل في التعلم ولا يحقق نفس المعدل الذي يحققه المتعلمون الآخرون".

ويؤكد هذا المعنى براون وأيلأورد (Brown & Aylawrd, 1987: 27) فيعرفاه على أنه: " الطفل الذي تعد قدرته على التعلم في كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال في نفس العمر الزمني".

ويتفق معهم رAO (Rao, 2001: 1) حيث يعرفه على أنه: المتعلم الذي يتميز بضعف أدائه في الاختبارات المدرسي".

*** تعريفات اعتمدت على نسبة الذكاء ومستوى التحصيل:**

فيعرفه حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة (1994: 100): أن بطئ التعلم تقع نسبة ذكائه بين (70-90) درجة ، ومستوى تحصيله لجوانب التعلم المعرفية يقع في المستوى الرابعي الأدنى:

وتتفق مع ذلك أمل الهجرسي (2002: 175) التي تعرفه على أنه: " ذلك الطفل الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (75 - 90) ، ويتصف هذا الطفل بقصور في قدرته على مواءمة نفسه مع ما يعطى له من مناهج في المدرسة العادية ، وذلك لقصور نسبة الذكاء لديه ، ويكون متراجعا في تحصيله الأكاديمي قياسا إلى تحصيل أقرانه من نفس الفئة العمرية".

وتؤكد هذا المعنى كلير فهيم (2003: 21) حيث انها قدمت تعريفاً ينص على أن: كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الدراسية بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم حيث تتراوح نسبة ذكائه بين (74 - 90).

تعريفات اعتمدت على نسبة الذكاء ومستوى التحصيل وموقعهم بالنسبة للعاديين والمتخلفين عقلياً:

حيث يتفق رجاء أبو علام ونادية شريف (1989) في تعريفهما لبطيحي التعلم فيعرفونهم على أنهم: "هم الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (70-84) ويطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة ، إلا أن قدرتهم على التعلم محدودة".

وتؤكد ذلك زينب شقير (1999: 45) حيث عرفتهم بأنهم: "فئة المتعلمين الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (70-90)، وتمثل فئة أقل من المتوسط في التحصيل الدراسي، أي أنها فئة المتأخرين أو المتخلفين دراسياً إلا أنه لا يمكن اعتبارها فئة متخلفة عقلياً".

ويتفق مع ذلك تعريف شو وجونز (Shaw & Gouwens, 2002: 1) حيث عرفاه على أنه تلميذ منخفض التحصيل ذو نمو متأخر ، يعاني من قصور بسيط في الذكاء ، ويقع في المنطقة الفاصلة بين الأطفال العاديين والمتخلفين عقلياً.

* تعريفات اعتمدت على زمن التعلم:

فيري السيد عبد الحميد (2000: 141) أن مصطلح بطي التعلم يشير إلى: "سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمي حيث إن هذا النوع من المتعلمين يقضى زمناً يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه المتعلم العادي في التعلم".

وبالرغم من تعدد التعريفات فإنه يمكن لمؤلف الكتاب أن يستخلص عدد من النقاط التي تمثل سمات لهذه الفئة يعرفها كما يلي:

- أ. نسبة الذكاء أقل من المتوسط حيث تتراوح بين (70-90) درجة.
- ب. انخفاض مستوى تحصيلهم عن أقرانهم في نفس الصف الدراسي.
- ج. مستوى تحصيلهم أقل من المتوسط.

د. يستغرقون وقتاً أطول في التعلم مقارنة بأقرانهم.

وعلى ضوء تلك الجوانب المستخلصة يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً لبطيء التعلم ينص على أنه هو ذلك المتعلم الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (70-90) كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية حيث تكون قدراته العامة تحت المتوسط ، ويكون مستوى تحصيله الدراسي أقل من المتوسط ، كما يستغرق وقتاً أطول في التعلم بمقارنته بأقرانه، أي يكون بطيئاً في اكتساب المهارات الدراسية أو المعرفية.

* حدود الفاصلة بين مفهوم بطلء التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة به:

يختلف مفهوم بطء التعلم عن بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به، مثل مفهوم صعوبات التعلم، وعدم القدرة أو العجز عن التعلم، والإعاقة العقلية والتأخر الدراسي.

وفيما يلي يقدم المؤلف عرضاً لهذه المصطلحات والتمييز بينها وبين بطء التعلم:

يختلف مفهوم بطء التعلم عن مفهوم صعوبات التعلم؛ فالمتعلم بطيء التعلم هو ذلك المتعلم الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (75 - 90) درجة كما تقيسه اختبارات الذكاء سواء أكانت جمعية أم فردية، ومستوى تحصيله أقل من مستوى تحصيل أقرانه في نفس مستوى الصف الدراسي.

ويذكر أحمد عواد (1988: 27) أن صعوبات التعلم أو المتعلم الذى يعاني من صعوبة فى التعلم، فيعرف على أنه المتعلم الذى يظهر انخفاضاً فى التحصيل الفعلي عن التحصيل المتوقع له، ويتميز بذكاء عادي أو فوق المتوسط.

ويشير سليمان عبدالواحد (2008: 37) إلى أن بطء التعلم كمفهوم يختلف عن صعوبات التعلم؛ فبمقارنة نسبة الذكاء لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد بطيئي التعلم، نجد أن الأفراد بطيئي التعلم نسبة ذكائهم أقل من المتوسط بينما الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وكما أجمعت تعريفات صعوبات التعلم هو أن نسبة ذكائهم

متوسطة أو فوق المتوسطة ، وهو أحد الفروق المميزة بين فئتي الأفراد من الوجهة العملية.

وهناك فرق كبير بين بطة التعلم والإعاقة العقلية؛ فالتعلم بطى التعلم يكون منخفض التحصيل أو متأخر عقلياً، وينتج ذلك عن انخفاض فى معامل الذكاء عن المتوسط ونقص الدافعية نحو التعلم نتيجة لبعض العوامل البيئية، والمسببات المختلفة التى قد تتعلق بالفرد خارج المدرسة وهو قابل للتعلم.

أما مفهوم الإعاقة العقلية فىنى انخفاض واضح فى الذكاء عن (70) درجة وينتج بسبب عدم اكتمال النمو العقلى، ويصعب معه التعامل مع البيئة.

كذلك يُميز حامد زهران (1988: 9) بين البطء فى التعلم والتخلف الدراسى؛ حيث يشير إلى أن فئة المتخلفين دراسياً هى تلك الفئة التى تعاني من تخلف أو تأخر أو نقص فى التحصيل، لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية؛ حيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادى أو المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين سالبين.

ويشير السيد عبدالحاميد (2000: 133) إلى أن المتأخرين أو المتخلفين دراسياً فئة تنقصهم القدرة على التحصيل نتيجة عوامل اجتماعية أو اقتصادية، أو انفعالية أو نفسية، أو عقلية متعددة، ومنها أسباب ترجع إلى المنزل، وأخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق، ومنها ما يتعلق بالتعلم نفسه، فالتخلف دراسياً هو ذلك المتعلم الذى لا يستطيع أن يحقق المستوى التحصيلى أو الدراسى المناسب ، كما أننا نجده ضعيفاً فى مواد معينة وضعيفاً جداً فى مواد أخرى.

وعلى الرغم من أن الطفل المتأخر دراسياً يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل فإنه يفتقر فى الوصول إلى مستوى تحصيل دراسى يتناسب مع قدراته، أما إذا كان مستوى ذكائه أقل من المتوسط فإنه لا يكون متأخراً دراسياً بل بطيء تعلم تنحصر نسبة ذكائه بين (70-90 درجة).

وأخيراً يعرض المؤلف للجدول التالى الذى يقارن من خلاله بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به.

جدول (1) التمييز بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة به.

المصطلح	ذكاء المتعلم	الأسباب	الأعراض
بطء التعلم Slow Learner	يتراوح بين 85 - 70 70 - 90 90 - 75	- ضعف فى البنية - نقص عضوي (ضعف فى السمع أو البصر) - نقص فى الدافعية للتعلم - أسباب تربوية مثل زيادة عدد المتعلمين داخل الفصل	معدل غو أقل، أقل طولاً، أثقل وزناً، ضعف قدرته على التذكر، سريع الانفعال، لديه اتجاه سالب نحو نفسه والمدرسة.
صعوبات التعلم Learning Difficulties	متوسط أو مرتفع الذكاء	- عوامل خاصة بالمتعلم سواء كانت نفسية - عقلية - جسمية - عوامل أخرى مرتبطة بالأسرة، المدرسة، المجتمع، البيئة	صعوبة فى النطق، ضعف مستوى التمكن من المهارات الأساسية، الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس
عدم القدرة على التعلم Learning Disability	متوسط الذكاء	- خلل وظيفي فى جوانب المخ - مشكلات سلوكية	- الاشتباه فى خلل بالمخ - اضطرابات فى الذاكرة، الإدراك، التفكير، الانتباه

جدول (1) التمييز بين مفهوم ببطء التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة به.

المصطلح	ذكاء المتعلم	الأسباب	الأعراض
الإعاقة العقلية Mental Retardation	انخفاض واضح في الذكاء	- عوامل عضوية بالمخ - عدم اكتمال النمو العقلي	- العجز عن التعلم - عدم القدرة على التوافق مع البيئة
التأخر الدراسي Backwardness	منخفض الذكاء	- عوامل خلقية. - عوامل وظيفية	- انخفاض عام في التحصيل. - العجز عن مسايرة الزملاء.

أسباب بطء التعلم:

يلخص المؤلف فيما يلي أهم أسباب البطء في التعلم والتي منها:

1- ضعف البنية الجسمية:

كثيراً ما يكون المتعلم بطئ التعلم ضعيف البناء الجسمي على وجه العموم، وبذا يكون عرضة للأمراض، وينخفض تحصيله الدراسي وتصبح مهاراته ضعيفة.

2- النقص العضوي:

يعتبر النقص العضوي من أسباب بطء التعلم، ولا شك أن ضعف البصر أو السمع أو أي حاسة أخرى عند المتعلم، يتسبب في عدم تحصيله بالدرجة الكافية، وبالتالي فالمتعلم الذي لا يستطيع أن يرى جيداً ما يكتبه المعلم، أو يسمع ما يريد المعلم أن يقوله لا يستطيع أن يتتبع جيداً شرح المعلم.

كل هذه الأمور وغيرها تؤثر على انخفاض مستوى تحصيل المتعلم عن أقرانه، الذين هم في نفس مستوى صفه الدراسي، ولهم نفس عمره الزمني تقريباً.

3- نقص الدافعية نحو التعلم:

تلعب الدافعية دوراً هاماً في مستوى تحصيل المتعلمين، وهناك بعض المتعلمين الذين يبدوون متخلفين في تحصيل بعض المواد الدراسية مثلاً؛ لأن الدافع لديهم لتعلم هذه المواد ضعيف بالإضافة إلى ضعف قدراتهم في تحصيل هذه المواد. (شليبي سعيد، 1992: 52).

كما أن هناك مجموعة من الأسباب تتعلق بالمناخ التعليمي تؤدي إلى انخفاض تحصيل بطيئي التعلم في مختلف المواد الدراسية منها:

- ✓ طريقة التدريس المتبعة التي تتمثل في شرح المحتوى شرحاً مجرداً بعيداً عن الاستعانة بالحسوسات، على الرغم من أن العديد من المفاهيم العلمية تحتاج إلى التبسيط من خلال الصور والرسوم والنماذج الحسية.
- ✓ المبالغة في طول محتوى المنهج وكثرة الموضوعات في كل مقرر دراسي.
- ✓ بدء المتعلم خطوة جديدة قبل أن يتعلم الخطوات الأساسية السابقة.
- ✓ عدم كفاية الزمن المخصص لتعلم بعض الموضوعات العلمية.
- ✓ عدم توافر الجو المدرسي المناسب الذي يوفر للطالب فرصة للنجاح ويشجعه على التحصيل.
- ✓ إهمال المناهج لميول المتعلمين وقدراتهم واحتياجاتهم.
- ✓ عدم توافر وسائل الأيضاح والمعامل في معظم المدارس.
- ✓ أساليب العقاب من قبل بعض المعلمين للتلاميذ مثل الطرد خلال الحصّة.
- ✓ الامتحانات التقليدية.
- ✓ تفرقة المعلم في تعامله مع المتعلمين ، وكثرة المقارنة بينهم ، مما يزيد من الإحساس بالفشل والدونية.

خصائص المتعلمين بطيئي التعلم:

عند التعرض لخصائص المتعلمين بطيئي التعلم يشير مؤلف الكتاب إلى أن المتعلم بطيء التعلم حتى وإن اختلف عن أقرانه العاديين ، من حيث بعض المظاهر العقلية والجسمية، إلا أن شأنه شأن المتعلم العادي، يعتبر وحدة بشرية لها شخصيتها وكيانها، ودوافعها الفسيولوجية، وانفعالاتها وكيانها الاجتماعي، ولها قدرتها على اكتساب أنماط السلوك والميول والاتجاهات والمهارات، بل إن الفروق بين المتعلمين بطيئي التعلم والعاديين هي فروق في الدرجة وليس في النوع.

وانطلاقاً من مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين داخل الفصل الدراسي الواحد ، فإن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين بطيئي التعلم أيضاً ، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الفروق هي فروق في الدرجة وليست في النوع ، فالمتعلم بطيء التعلم له شخصيته وخصائصه التي تميزه عن الأطفال العاديين.

وهناك من الشواهد ما يوضح أن هؤلاء المتعلمين لديهم نفس الخصائص التي توجد في الأطفال الآخرين، وفيما يلي يستعرض المؤلف أهم الخصائص التي استخلصها من الدراسات والبحوث للتلاميذ بطيئي التعلم:

1. الخصائص الجسمية:

يتصف المتعلمين بطيئي التعلم بصفات جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين، فمعدل النمو لديهم أقل في تقدمه بالنسبة لمعدل نمو المتعلمين العاديين، ومن الناحية الصحية تشير الدراسات إلى أن الطفل بطيئي التعلم يعاني خلال حياته قبل المدرسة من مجموعة من الأمراض والمتاعب البسيطة ، وهو ما نطلق عليه الضعف العام، ويمكن أن ترجع إلى الوراثة أو الظروف البيئية بعد الولادة، كسوء التغذية في الأعمار الأولى، وقلة النوم والتعب، وكلها عوامل تؤدي إلى إعاقة نمو الطفل وتضعف من طاقاته.

2. الخصائص الانفعالية:

يتم المتعلم بطيئ التعلم بسرعة الانفعال، وشدة الحساسية، والحجل، والقلق، وغالباً ما تكون لديه اتجاهات سلبية نحو نفسه ونحو المدرسة والمجتمع ككل، وذلك نتيجة إحساسه بالفشل والعجز عما يشعره بالإحباط واليأس، وعدم تقبل الذات، وهذا قد يدفع البعض منهم إلى أن يكون عدوانياً نحو زملائه ونحو مدرسته، وقد يدفع البعض الآخر إلى أن يكون انطوائياً يهرب من المدرسة، وقد يترتب على ما سبق حرمان المتعلم بطيئ التعلم من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل الدراسي، ويصبح المتعلمين بطيئو التعلم معروفين عند وصولهم إلى المرحلة الثانوية لبعضهم البعض، ولوالديهم ولعلميهم وللطلبة الآخرين كفتنة من الفاشلين، وبالتالي لا يسادرون إلى محاولة العمل ولا يكلفون أنفسهم معاناة فعل أى شئ.

3. الخصائص العقلية:

حددت العديد من الدراسات والبحوث السابقة الخصائص العقلية للتلاميذ بطيئ التعلم فيما يلي:

- لديهم ضعف في القراءة.
- أنهم فئة قادرة على التعلم، في حدود ما تمتلكه من قدرات وإمكانات واستعدادات، ولكن بدرجة تقل عن المتعلم المتوسط.
- أنهم أقرب ما يكونوا إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة.
- مستوى تحصيلهم منخفض عن متوسط تحصيل أقرانهم العاديين.
- هذه الفئة من المتعلمين تدرس في الفصول العادية، وتحتاج إلى رعاية خاصة.
- الفروق بين المتعلمين بطيئ التعلم والعاديين فروق في الدرجة وليس النوع؛ إذ تتراوح نسبة ذكاوتهم بين (75 - 90) حسب أكثر التعريفات.
- يستخدم المتعلمين بطيئو التعلم التفكير المجرد ، والرموز بدرجة محددة.

- يجدون صعوبة في التمييز بين الأشياء التي تحتاج إلى درجة عالية من التفكير.
- لا يستطيعون التركيز لفترات طويلة.

وعلى الرغم من ذلك فإن بطيئي التعلم كمجموعة يختلفون عن بعضهم البعض اختلافات شاسعة من حيث هذه الخصائص، وهم ليسوا على درجة واحدة من التجانس العقلي، وينبغي أن نلاحظ أنه على الرغم من أن هذه الخصائص العقلية تحد من قدراتهم على التعلم، إلا أنه يمكن تعليمهم وإعدادهم للاعتماد على أنفسهم. (طلعت عبد الرحيم، 2000: 97).

4. الخصائص التعليمية:

يتميز المتعلمين بطيئي التعلم بمجموعة من الخصائص التربوية، تلك الخصائص التي تميزهم عن أقرانهم العاديين داخل حجرة الدراسة، والتي لا بد من التعرف عليها عند التعامل معهم، وتتمثل الخصائص التربوية للطلاب بطيئي التعلم في:

- ♦ انخفاض تحصيله في معظم المواد الدراسية، أو في إحدى هذه المواد.
- ♦ أعمال سنة منخفضة.
- ♦ غير منظم في عمله.
- ♦ مشوش في التفكير وطريقة العمل.
- ♦ أقل إنصاتاً للمعلم، وأقل تنفيذاً لإرشادات المعلم داخل الفصل.
- ♦ ضعف القدرات القرائية والحسابية.

(زينب شقير، 2005: 42-43)، (Warnemuende, 2005: 1-2).

أساليب تحديد وتشخيص المتعلمين بطيئي التعلم:

تعددت الطرق والأساليب التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة لتحديد وتشخيص المتعلمين بطيئي التعلم، ويمكن إيجاز تلك الأساليب فيما يلي:

- 1- اختبارات الذكاء.
- 2- السجلات المدرسية.
- 3- اختبارات البنية المعرفية.
- 4- اختبارات متطلبات المادة الدراسية.
- 5- تحصيل المتعلمين.
- 6- الاختبارات التحصيلية.
- 7- آراء المدرسين القائمين على التدريس.
- 8- قياس اتجاهات المتعلمين.
- 9- اختبارات القدرات العقلية.

وجدير بالذكر أن هذه الأساليب لم تستخدم جميعها في دراسة واحدة من الدراسات، ولكن كل دراسة استخدمت واحداً أو أكثر منها حسب ما تقتضيه ظروف هذه الدراسة.

وفي هذا الصدد يشير مؤلف الكتاب إلى أن أفضل الطرق في تحديد المتعلم بطيئ التعلم هي أن نعطي لكل تلميذ اختبار ذكاء فردي، ولكن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت وجهد وأشخاص مؤهلين للقيام بهذه الاختبارات، ومن هنا كان لا بد من اللجوء إلى بعض الوسائل الأخرى لتحديد فئة بطيئ التعلم والتي منها:

❖ دراسة تقدم المتعلمين في الأعمار والمستويات الدراسية المختلفة:

حيث إن الفشل في تحقيق مستويات النجاح، يرجع إلى القصور العقلي وبذلك يمكن أن نتخذ من كبر سن المتعلم في أي سنة دراسية دليلاً افتراضياً على بطء التعلم، وهذا على أساس أن المتعلمين ملتحقين بالمدرسة في نفس السن، وبناء على هذا فلا بد أن يكون هناك سجل لكل تلميذ، وأن تستخدم نتائج الاختبارات التحصيلية المقتنة التي أجريت له.

❖ استخدام اختبارات الذكاء الجمعية:

حيث تتميز هذه الاختبارات بسهولة تطبيقها، ورخص تكاليفها، وضآلة المجهود الذى يبذل فى أدائها، وكل هذا يساعد على استخدامها.

كما تعرض عزة الدعدع وسمير أبو مغلي (1992: 22 - 31) بعض الأساليب التى يمكن من خلالها تحديد المتعلمين بطيئي التعلم والتى منها:

1. فحص سجل الأعمار الخاص بالصف فى المدرسة.
2. فحص سجل التحصيل المدرسى السابق لهؤلاء المتعلمين.
3. تطبيق اختبارين من الاختبارات الجمعية للذكاء، أو صورتين متبادلتين لاختبار واحد على جميع المتعلمين
4. إعطاء اختبارات فردية لكل تلميذ، أو لهؤلاء المتعلمين التى أظهرت الحقائق السابقة أنها متناقضة أو مضللة أو غير دقيقة.

ويشير شلمى سعيد (1992: 57) إلى العديد من الدراسات والبحوث السابقة التى اتفقت على تحديد المتعلمين بطيئي التعلم من خلال:

- الاختبارات التحصيلية المقتنة.
- اختبارات الذكاء غير اللفظية الجمعية والفردية.
- التحصيل الدراسى السابق.
- السجلات المدرسية.
- قياس الدافعية نحو التعلم.
- اختبارات البنية المعرفية.
- اختبارات القبول للمستوى التعليمى اللاحق.

وأشار إلى أن هذه الأساليب لم تستخدم فى كل دراسة ككل، وإنما معظم الدراسات استخدمت أكثر من أسلوب أو طريقة لتحديد هذه الفئة، وذكر أنه اعتمد فى تحديد عينة دراسته على:

- اختبار الذكاء المصور، إعداد أحمد زكي صالح.

- السجلات المدرسية

- آراء المعلمين والمعلم الخالى لمادة الرياضيات.

ويؤكد طلعت عبد الرحيم (2000: 89) على أنه يجب عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في تشخيص بطيئى التعلم بل لابد من استخدام الأسلوب المتعدد المداخل من حيث مصادر المعلومات.

أساليب وطرق تعليم بطيئى التعلم:

إذا كان المتعلمين بطيئو التعلم يتعلمون نفس المعلومات التي يتعلمها المتعلمين العاديين، ويمرون بنفس الخبرات التي يمر بها المتعلمين العاديون، فهم فى حاجة إلى استخدام طرق وأساليب تدريسية خاصة تتناسب مع قدراتهم ونقاط الضعف لديهم. وقد أكدت دراسة نوليت وتيندال (Nolet & Tindal, 1994) على ضرورة استخدام طرق تدريسية مناسبة للطلاب بطيئى التعلم حتى يمكنهم اكتساب المعارف المختلفة.

كما أشار بالتشييف (Paltyshef, 1992:34) إلى أن المتعلمين بطيئى التعلم لا يحققون مستويات مرتفعة فى التحصيل إلا أنهم قد يكونون موهوبين فى مجالات أخرى لذلك يجب على المعلمين أن يبحثوا عن طرق تعليمية مناسبة لكي يظهر كل طالب أفضل ما لديه.

وقد أثبتت دراسة جيتل وآخرين (Gentile et al, 1995) أنه عندما تطبق طرق التدريس المناسبة فإنه لا يوجد اختلاف فى معدل تذكر (إستدعاء) المعلومات بين المتعلمين بطيئى التعلم وسريعى التعلم. وفي السطور التالية يعرض المؤلف بشكل موجز لهذه الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية:

1. أسلوب تحليل المهمة:

يعتبر هذا الأسلوب التعليمي من أهم أساليب التعليم والتدريس العلاجي الناجحة والتي تستخدم لكل الحالات التي تعاني من انخفاض في التحصيل ومنها بطيئو التعلم والخطوات التي يتم إتباعها عند تحليل مهمة تعليمية تتمثل في الآتي:

1. تحديد طرق الاتصال الإدراكي لاستقبال المهمة التعليمية ، أي هل الطريقة تعتمد على السمع أو البصر أو كليهما.

2. تحديد النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعرف على المهمة التعليمية (الاعتماد على حاسة أم أكثر).

3. تحديد طبيعة المهمة التعليمية هل هي لفظية أو غير لفظية.

4. تحديد الهدف الاجتماعي للمهمة التعليمية.

5. تحديد العمليات العقلية اللازمة للتعبير عنها.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى فاعلية استخدام أسلوب تحليل المهمة في تنمية تحصيل المتعلمين بطيئى التعلم في المواد الدراسية المختلفة ، منها دراسة جيلبواسير (Gelbwasser, 1984) التي استخدمتها في تنمية التحصيل لدى المتعلمين بطيئى التعلم في المدارس العليا ، ودراسة محسن عبد القادر (1994) التي استخدمها في تنمية تحصيل المتعلمين بطيئى التعلم بالصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم وانجازاتهم العملية.

2. التعلم التعاوني:

يشير إسماعيل الأمين (2001: 219) إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني تتخذ أشكالا مختلفة من التعلم ضمن الإطار التعاوني ، وكلها تنطوي على تشكيل جماعات أو مجموعات صغيرة يساعد فيها كل عضو سائر الأعضاء، على أن يتعلموا مادة معينة، إلى أن يصل جميع الأعضاء في تعلمهم إلى درجة الإتقان حسب الأهداف المنشودة.

ويضيف جابر عبد الحميد (1999: 122) بأن التعلم التعاوني يتميز بميزة هامة وهي أنه ينمى التكامل بين المتعلمين في فصول العلوم الشاملة، حيث يساند المتعلمين ذوو الإنجاز العالي المتعلمين ذوي الإنجاز المنخفض.

وتشير نتائج دراسية واطسن ورائجمل (Watson & Rangel, 1989)، وود وجونز (Wood & Jones, 2000) إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تنمية تحصيل المتعلمين بطيئي التعلم في مادة العلوم، كما تشير نتائج دراسة محمد خليل (1993) إلى فاعلية استخدام الأنشطة الجماعية في تدريس الهندسة في تنمية بعض المهارات لدى المتعلمين بطيئي التعلم بالصف السابع الأساسي.

3. الألعاب التعليمية:

الألعاب التعليمية عرفها أحمد اللقاني وعلى الجمل (1999: 36) بأنها: " نشاط منظم يقوم به لاعب أو مجموعة من اللاعبين وفق مجموعة من القواعد ، لتحقيق هدف معين، وذلك تحت توجيه وإشراف المعلم حينما يتطلب الموقف ".

وتعرفها ثناء العاصي (1995: 64) على أنها: " وسائل تعليمية يستخدمها الطفل مصحوبة بنشاط حركي وعقلي منظم وفق مجموعة من القواعد، ويتفاعل معها الطفل بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة بوضوح من قبل المعلم ".

والألعاب التعليمية توفر البهجة والمتعة والسرور ، وتدفع الملل والضجر من نفوس المتعلمين، وتساعد على تحويل المتعلمين السلبيين الذين يعانون من العزلة والانطواء إلى مشاركين إيجابيين في العملية التعليمية. (فريدريك بل ، 1986: 224)

وقد اتفقت نتائج الكثير من الدراسات والبحوث أمثال: عابدة إسكندر (1993)، وإثل عبد الله (1994)، ومحمد حمادة (1995) على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى المتعلمين بطيئي التعلم.

4. الطريقة المعملية:

وفي هذه الطريقة يذهب المتعلم إلى المعمل لكي يصمم ويخطط ويبحث ويكتشف ومن ثم يمارس عمليات العلم ويصل بنفسه، ويتوجيه من المعلم إلى نتائج عملية لم يكن يعرفها من قبل. (عبد السلام مصطفى، 1998: 74).

وهذه الطريقة تجعل المعمل مجهزا بالمواد، وبالعاب والغاز ووسائط سمعية وبصرية، فالنموذج المعلمي هو مجموعة من استراتيجيات التعلم والتعليم يرتاد المتعلمين بواسطتها الأفكار العملية من خلال أنواع كثيرة من أنشطة المتعلمين المحكومة، والتي يمكن إجراؤها بصورة فردية يقوم بها المتعلمين، أو من خلال المعلم (عائش زيتون، 1994: 447).

وتشير نتائج دراسة عبير حسن (2003) إلى فاعلية الطريقة المعملية في تنمية التحصيل في مادة الرياضيات لدى المتعلمين بطيئي التعلم، كما أثبتت نتائج دراسة شلي صيام (1992) فاعلية الطريقة المعملية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى المتعلمين بطيئي التعلم.

5. طريقة التعليم الشخصي لكل:

يشير أحمد النجدي وآخرين (2003: 243) إلى أن هذه الطريقة تتطلب من بطيئي التعلم الوصول إلى مستوى التمكن، في كل درس من دروس البرنامج العلاجي المقترح لهم، وذلك قبل الانتقال إلى الدرس الثاني وفي حالة عدم تمكن المتعلم من الوصول إلى مستوى التمكن (الدرجة النهائية) يرجع إلى الدرس نفسه لدراسته.

وقد توصلت محبات أبو عميرة (2000) في دراستها إلى فاعلية استخدام طريقة التعليم الشخصي لكل في تنمية تحصيل المتعلمين بطيئي التعلم في مادة الرياضيات.

6. التعلم الفردي:

يعرف محمد الحيلة (2001: 212) التعلم الفردي بأنه مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم بحيث يندمج المتعلم بمهام تعليمية تتناسب مع احتياجاته، وقدراته الخاصة، ومستوياته المعرفية والعقلية، ويهدف إلى تطوير التعلم وتكيفه،

وعرض المعلومات بأشكال مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خلفيته المعرفية السابقة ، وسرعته التعليمية ، ونمط تعلمه ، بهدف تحقيق الأهداف المرغوب فيها إلى درجة الإتيان، وتحت إشراف محدد من المعلم.

ويضيف عبد العظيم الفرجاني (2002:60) أن التعلم الفردي يختلف دور المتعلم فيصبح أكثر إيجابية، وأكثر تحملاً لمسئولية تعلمه ، بالإضافة إلى وصوله لتحقيق الأهداف وفقاً لقدراته وخصائصه الفردية فهو اتجاه يسمح للتلميذ بالمرونة فيما يتعلق بخطوات الدراسة ووقتها.

وحيث إن أسلوب التعلم الفردي يعد أحد أساليب وطرق تعليم بطيئي التعلم، لذلك سوف يعرض له المؤلف بشئ من التفصيل على النحو التالي:

خصائص التعلم الفردي:

تحدد خصائص التعلم الفردي كما ذكرها كل من كمال إسكندر ومحمد ذبيان (1994: 420-421)، وكمال زيتون (2003: 287-288) فيما يلي:

- 1- يتبع التعلم الفردي منحنى النظم في تخطيط البرامج التعليمية.
- 2- يتوجه نحو الفرد حيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية.
- 3- يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ، والفروق داخل المتعلم نفسه.
- 4- ينمي الخبرة ، والثقة بالنفس ، ويزيد فرص النجاح عند المتعلم نتيجة تفاعله مع المادة التعليمية ، واشتراكه في اختيار أسلوب تعلمه.
- 5- يؤكد على إتقان التعلم ، إذ لا يستطيع المتعلم الانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى إلا بعد إتقان الوحدة الأولى.
- 6- يعطي دوراً جديداً ومهماً للمعلم ، إذ يصبح مرشداً وميسراً ومنسقاً لمصادر التعلم، ومنشطاً وموجهاً للمتعلم في جهوده التعليمية.

مبادئ التعلم الفردي:

هناك مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية التي يقوم عليها التعلم الفردي، يذكرها محمد الحيلة وتوفيق مرعي (1998: 84-90) على النحو التالي:

1. تحديد الأهداف التعليمية يزيد من فاعلية التعلم.
2. التعرف إلى التعلم السابق ضروري لبناء التعلم اللاحق.
3. تحديد نقاط القوة لدى المتعلم لتعزيزها ، ونقاط الضعف لمعالجتها ، أمر يسهل التعلم.
4. تيسير نشاط المتعلم يجعل التعلم أكثر فعالية.
5. تقديم التغذية الراجعة الفورية يؤثر في فعالية التعلم.
6. توافر سرعة تعلم خاصة بكل متعلم وفقاً لقدراته الخاصة.
7. إتقان التعلم السابق شرط ضروري للتعلم اللاحق.
8. استخدام الاختبارات القبلية والذاتية والبعديّة يزيد من فعالية التعلم.

أساليب التعلم الفردي:

تعدد أساليب التعلم الفردي، ولكنها تتقارب جميعاً في المبادئ العامة التي تقوم عليها والتي تركز بوجه خاص على المتعلم، ومن أهم هذه الأساليب:

- 1- الحقائق التعليمية Instruction Packages.
 - 2- التعلم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction.
 - 3- الموديول التعليمي Instruction Modular.
 - 4- خطة كيلر (نظام التعليم الشخصي) Keller's Personalized System of Instruction.
- ويرى المؤلف أنه يمكن استخدام التعلم بمساعدة الكمبيوتر كأحد أساليب التعلم الفردي.

التعلم بمساعدة الكمبيوتر:

يذكر كل من محمد الحيلة (2001: 455)، و ماير (2003: 2) استخدام الكمبيوتر في التدريس يعد أحد أساليب تفريد التعليم ؛ نظراً لأنه أثناء تعامل المتعلم مع الكمبيوتر خلال عملية التعلم يتمكن من اختيار الموقف التعليمي الذي يناسبه، والموضوع الذي يرغب في التعرف إليه، وسرعة العرض الذي يريد، والاستجابات التي يعتقد أنها مناسبة.

كما أن الكمبيوتر كأداة تعليمية كما يرى كمال زيتون (2004: 218-220) يجعل عملية التعلم ممتعة وذلك من خلال الرسوم المتحركة والصور والرسوم البيانية والألوان والموسيقى، مما يعمل على جذب انتباه المتعلمين ويثير دافعيتهم للتعلم ، ويشعرهم بواقعية الموقف التعليمي، كما أنه يتفاعل مع المتعلم ويوجهه دون كلل أو تعب ، كما أنه يمكن المتعلمين الضعاف من تكرار البرنامج مرات ومرات، ويمكنهم من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل من زملائهم.

و تشير نتائج دراسة السعيد عراقي (1997) إلى أن استخدام الكمبيوتر في التدريس يخفض ثلثي الزمن اللازم لإتقان التعلم. وبالتالي فإن الكمبيوتر يعتبر من أنسب الطرق لتعليم المتعلمين بطيئي التعلم ، حيث أنه من المعروف أن المتعلمين بطيئي التعلم يستغرقون زمناً في التعلم يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه المتعلمين العاديون لكي يتقنوا التعلم.

وللكمبيوتر استخدامات كثيرة في عمليتي التعليم والتعلم وهي (برامج التدريب والممارسة - برامج التدريس الخصوصي - برامج المحاكاة - برامج حل المشكلات - برامج الألعاب التعليمية).

تقييم تعلم بطيئي التعلم:

الفرد بطيء التعلم له خصائص معينة تختلف عن أقرانه العاديين ، وبالتالي فهو يحتاج إلى أساليب تقويم معينة ، لتحديد مستواه أثناء عملية التعليم وبالتالي تحديد أوجه القوة والقصور أو الضعف وتوجيه العلاج المناسب له.

لذلك فإن من الأفضل لتقييم أداء المتعلم بطيء التعلم أن يتم مقارنة أدائه مع مقدار ما يتوقع منه حسب معيار الهدف التعليمي ، أي مقارنة المتعلم مع نفسه وقدراته وإمكانياته. (عزة الدعنع ، وسام أبو مغلي ، 2004: 80).

وهناك مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها عند تقويم المتعلمين بطيئى التعلم أشار إليها كل من جابر عبد الحميد (2001: 378-382)، صالح هارون (2001: 237)، عزة الدعدع ، وسمير أبو مغلي (2004: 5)، وزينب شقير (2005: 158) ويعرضها المؤلف على النحو التالي:

- 1- استخدام التقويم المستمر حيث يعد إحدى الطرق الفعالة لتقويم المتعلمين بطيئى التعلم للوقوف على مستواهم وتقديم العلاج المناسب.
- 2- تجنب استخدام الأسئلة التي تتسم بالتجريد والرمزية.
- 3- استخدام اختبارات قصيرة ومتكررة لزيادة فرص المتعلمين للنجاح.
- 4- استخدام أسئلة سهلة تناسب وقدرات المتعلمين بطيئى التعلم ، حتى لا يصابون بالإحباط عندما يفشلون في الإجابة عنها.
- 5- التنوع في الأسئلة من حيث الاختيار من متعدد ، الصواب والخطأ.
- 6- التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- 7- إعطاء واجبات منزلية قليلة ، وأن تكون واجبات منزلية يقدرون على تكملتها بنجاح حيث إن الواجبات الصعبة جداً تغرس مشاعر الإحباط واليأس عند المتعلمين بطيئى التعلم.
- 8- التنوع في أساليب التقويم بحيث تشمل الاختبارات التحريرية والامتحانات الشفوية.

الفصل الرابع
صعوبات الفهم القرآني
لذوي صعوبات التعلم

الفصل الرابع

صعوبات الفهم القرآني لذوي صعوبات التعلم

القدمة:

تعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة والتي يصفها المؤلف بأنها فئة ذوي الحنة التعليمية أو "الإعاقة الخفية" التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الطفل إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأطفال أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعا هاما خلال القرن التاسع عشر والثالث الأخير من القرن الماضي، فمع بدايات السبعينات من القرن الماضي أصبح هذا الموضوع مألوا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث استخدم معظم المربين وعلماء علم النفس مفهوم - صعوبات التعلم في منتصف السبعينات للدلالة على خصائص محددة.

ولأن مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الخطيرة التي تواجه المتعلمين وتمتد آثارها إلى المجتمع، ولأنها أيضاً ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، فإن ظاهرة صعوبات التعلم تشغل الكثير من الباحثين والمتخصصين كلاً في مجال تخصصه، فقد حظيت باهتمام الباحثين في كثير من المجالات مثل: علم الأعصاب، علم أمراض الكلام، الطب، التربية، علم النفس التربوي، الصحة النفسية، وغيرها. وقد أطلقت عليها العديد من المسميات العديدة مثل: الأطفال ذوي الإصابات المخية، الأطفال ذوي الإعاقات الإدراكية، الأطفال ذوي الاضطراب الوظيفي في المخ، والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ورغم الجهود المبذولة في مجال تقييم ذوى صعوبات التعلم فما يزال المفهوم يكتنفه الكثير من الغموض، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب ومنها تعدد واختلاف الأطر النظرية المفسرة للمجال، وتباين الأسس التقييمية والتشخيصية والتصنيفية لذوى صعوبات التعلم.

وتكمن الصعوبة في التحديد الدقيق لذوى صعوبات التعلم في أنهم مجموعة ليست متجانسة في الأعراض أو طبيعة الصعوبات من جهة، ولإشراكهم مع كلاً من المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة، والمضطربين سلوكياً في معظم الخصائص العامة من جهة أخرى، علاوة على ذلك فإن صعوبات التعلم التي قد يواجهها طفل ما، قد تكون نتيجة لعدم ملائمة ظروف التعلم (عدم ملائمة المناهج، تدنى مستوى كفاءة المعلم، الحرمان الثقافي، المشكلات الأسرية)، وفي كثير من الأحيان يصعب التمييز الدقيق بين الأسباب الثلاثة السابقة.

وفيما يلي عرضاً موجزاً لتطور مفهوم صعوبات التعلم:

تطور مفهوم صعوبات التعلم:

احتل مفهوم صعوبات التعلم تطوراً هاماً خلال القرن التاسع عشر والثلاث الأخير من القرن العشرين، ومع بدايات السبعينات من هذا القرن أصبح هذا المفهوم "صعوبات التعلم" مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة حيث استخدم معظم المربين وعلماء النفس مفهوم صعوبات التعلم في منتصف السبعينات للدلالة على خصائص محددة.

ولازالت محاولات البحث والدراسة تهتم بصعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية عامة والمرحلة الابتدائية خاصة لكونها الدعامة الأساسية التي تركز عليها المراحل التعليمية الأخرى وعملاً لا شك فيه أن بعض المحاولات البحثية الجادة اهتمت بدراسة الأسباب التي تؤدي إلى إعاقة التعلم بصفة عامة والبعض الآخر اهتم بدراسة هذه الإعاقات والصعوبات الخاصة بتعلم بعض المواد الدراسية مثل اللغة الإنجليزية في

مرحلة مبكرة والقراءة والحساب وغيرها من الصعوبات التي تبدأ في الظهور في هذه المرحلة وتنمو وتتضخم.

و تزايد صعوبات التعلم نتيجة الي الجو الضاغط عليهم في مجتمعاتنا، والضغط المادي بسبب تزايد المتعلمين الذي ترتب عنه تزامم و تراكم في الفصول، وكذلك الضغط النفسي الناتج عن التنافس العام الذي يضغط علي الاباء و المعلمين والمسؤولين، ويتجمع كل ذلك الضغط ليؤثر بشكل فعال و رهيب علي المتعلم (سيد عثمان، 1990: 18).

ولا يوجد مجال من مجالات التربية الخاصة نما بصورة سريعة، ولاقي اهتماماً واسعاً مثل ميدان صعوبات التعلم، فإن أعداد المتعلمين الذين يندرجان في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة في السنوات الأخيرة، مما يجعل هذه الفئة من المتعلمين تمثل اكبر الفئات في مجال التربية الخاصة. (Heward, 1996: 190).

وفي هذا الإطار يذكر كيرك وكالفانت (1988: 40) أن بدايات هذا الميدان قد تمثلت في إسهامات أخصائيين الأعصاب Neurologists الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة Aphasia عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية Brain Injuries وتجمعهم في ذلك علماء النفس العصبي ومن ثم أخصائيو العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال على تطوير اللغة أو القراءة أو الهجاء وهذا يقتضي التعرف على الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتطوير إجراءات علاجية مناسبة لهم.

ويذكر ويدرهيلت (Wiederhalt, 1974: 103-152) أن الطبيب الألماني 'فرانزجال' Frlanzgal يعد من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين الإصابات المخية واضطراب اللغة المنطوقة Spoken Speech وذلك عام 1802 وفسر 'جال' هذه العلاقة على أساس افتراض بأن هناك مناطق محددة من الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية وإذا حدثت إصابة مخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ فإنها تؤدي إلى اضطراب النطق واللغة.

ويضيف كيرك وكالفانت (1988: 41) في اتجاه التأيد لما توصلت إليه دراسة بيير بروكا (Pierre Broca) عام 1860 أن اضطراب النطق واللغة يعود إلى إصابة معينة من الفص الجبهي من الدماغ وهي المنطقة التي تعرف بمنطقة بروكا Broca's area.

ولقد استطاع عالم الأعصاب الألماني ويرنك (Wernicke) عام 1872 تحديد منطقة في الفص الدماغي الأيسر من الدماغ على أنها المسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات التي ربطها باللغة المكتوبة وكذلك الكتابة وتعرف هذه المنطقة بمنطقة ويرنك في حين تقوم منطقة (بروكا) بإنتاج الكلام فإن منطقة (ويرنك) تتعامل مع فهم الكلام وامتداداً لجهود 'جال' Gal حاول جون هاكسون (John Hackson) عام 1858 تحديد مواقع اضطراب الحديث أو اللغة المنطوقة في القشرة المخية وإعداد تصنيف كلى ونظام تعريفى لمكونات الكلام أو اللغة وأشار جاكسون عام 1915 إلى وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي والتي تتضمن فقدان القدرة على الكلام والكتابة والقراءة.

كما قدم طبيب العيون الإنجليزي هنشلوود Hinshelwood اعتراضاً على إمكانية وجود عيوب خلقية في منطقة معينة بالحاء وتعتبر المركز المسئول عن التخزين في الذاكرة البصرية ورفض في كتبه الصادرة في الفترة الصادرة من (1900) حتى (1923) أن تكون حالة التلف المخي أو الإصابة الدماغية حالة قدرية وقد علل اضطراب اللغة وأرجعها إلى انحرافات أو تغييرات نفسية في المقام الأول مخالفاً بذلك ما ادعاه سنة 1917 من تعليقه لاضطرابات اللغة (عمى الكلمة) من أنها ترجع إلى مشكلات خاصة بالمراكز البصرية للمخ. (السيد عبد الحميد، 2003: 37).

وتذكر نصره جلجل (1994: 26) أن هاريس وسيبى (1985) قد أشارا إلى أنه منذ 1955 كان هناك اهتمام متزايد بصعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد نتج عن ذلك انتشاراً واسعاً للبرامج العلاجية وتزايد في البحث وأصبح الصندوق الفيدرالي مسئولاً بدرجة كبيرة عن هذه الجهود. وفي عام (1960) اقترح

علماء الأعصاب وعلماء التربية الخاصة Special Education العلاقات السببية لعدم القدرة على القراءة ومالوا أن تكون هذه الأسباب عصبية وفسولوجية في طبيعتها وقد وضعت هذه النظريات تأكيداً أقل على الأسباب التربوية والتعليمية وقد ظهرت مصطلحات مثل العسر القرائي وكان هناك اهتمام متجدد في تحديد طبيعة هذه الصعوبة واعتقدت معظم هذه النظريات أن العسر القرائي هو عرض لبعض جوانب القصور داخل التعلم.

وفي الثلاثينات قام الألمانيان ألفريد ستروس وهانز فريتر (Alfred Strauss & Heinz Werner) بتقديم مجموعة من البحوث لمبحث في محاولة التمييز بين فئتين من الأطفال المتخلفين عقلياً وهما: 1- حالة التخلف العقلي الناتج عن الإصابة الدماغية. 2- حالة التخلف العقلي الناتجة عن أسباب وراثية وقد لاحظ أن الفئة الأولى تتصف ببعض الخصائص التي يمكن أن تميزها عن الفئة الثانية وكان ضمن هذه الخصائص الاضطرابات الإدراكية الحركية والتي تظهر في اضطراب الشكل والأرضية والنشاط الزائد وعدم القدرة على التنظيم وعدم القدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة بصورة عادية وكذلك بعض المشكلات السلوكية ذات الطابع الخاص مثل الحركة الزائدة. (Johnson & Morasky, 1980: 10).

ويشير فتحي الزيات (1998: 41) نقلاً عن كريشكانك وبتزن وراتزبيرج وثنوسر Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg and Tommhauser سلسلة من الدراسات وقد أسفرت هذه الدراسات عن أن الاضطرابات الإدراكية والإدراكية الحركية تقف خلف صعوبات أو مشكلات التعلم حتى لدى الأطفال ذوي الذكاء العادي.

كما تذكر نصره جليجل (1994: 26 - 27) نقلاً عن ليونغ (1991) بأنه في الفترة من 1980 وحتى 1991 ظهرت موضوعات كثيرة في هذا المجال جديرة بالانتباه والدراسة ، ومنها علاقة الذكاء باختبارات التحصيل في تشخيص القراء الضعاف

وتوزيع صعوبات القراءة واشتمال القدرة اللفظية في القراءة والتأين التلازمي لكل من الصوتيات Phonology وعلم الصرف Morphology والأعراب Syntax في القراءة وصعوبات القراءة.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ يتشتر منذ عام 1963 ، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (خيري المنازي ، 1998: 9)، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح 'صعوبات التعلم' Learning Difficulties كمفهوم تربوي جديد ، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (عبد المطلب القرطبي، 2005: 409) ، وفي هذا المؤتمر - أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية. (Hallahan & Kauffman, 1976 : 11).

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي ، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965 وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم ، وكذا توالى التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفاً ذو صبغة رسمية ، بعضها قوبل بالرفض ، أو النقد والآخر حظي بالقبول ، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 94-142 والصادر في 29 نوفمبر لعام 1975 والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

مفهوم صعوبات التعلم:

تعد إحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم - علمي، هي أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم - والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر ، نجد أنه قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم، وعلى الرغم من تعددها فإنها تتمركز حول نقاط خمس تلتخص في: أن الطفل ذي صعوبة التعلم لديه تأخر أكاديمي ، وليس لديه نمط مميز للنمو، وربما قد يكون أو لا يكون لديه خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما لا ترجع الصعوبة لديه إلى عوامل سوء البيئة، وربما قد يكون أو لا يكون متخلفاً عقلياً أو مضطرباً انفعالياً.

وقد أشار ليرنر (Lerner, 2000: 10) إلى أن هناك خمسة عناصر لابد وأن نضعها في الاعتبار عند مناقشة صعوبات التعلم وهي: (الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والاضطرابات في العمليات النفسية والنمو غير المنتظم ، والتباين الواضح بين التحصيل والقدرات الكامنة ، وتجنب واستبعاد العوامل والمسببات التي تؤدي إلى مشاكل دراسية كالإعاقات البصرية أو السمعية ، الحرمان الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، والاضطرابات الانفعالية، التخلف العقلي، وصعوبات التعلم في المواد الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات والتفكير والمهارات الإدراكية والمهارات الحركية واللغة).

ويصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها:

- 1- تعريفات تربوية.
- 2- تعريفات طبية.
- 3- تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية.
- 4- تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

أولاً: التعريفات التربوية:

حيث قدمت باتمان (Bateman, 1965: 220) تعريفاً للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، متضمنةً فكرةً محك التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على أن: "الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين إمكانياتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحسي".

وعرفا هاري ولامب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه: "يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنةً بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة".

في حين قدم عادل الأشول (1987: 540) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على "أنها نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنةً بالإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية للتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة".

ويشير سيد عثمان (1990: 29) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم: "الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعايير عقلياً وجسدياً والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر".

ويذكر كورسيني (Corsini, 1994: 105) أن مفهوم صعوبات التعلم: "هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية ولا يظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو حمل الحساب في إطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي".

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد لكي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى. أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفازيا النمائية. ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية". (نصره جلعان، 2001: 83).

كما يشير محمد غنيم وكمال عطية (1996: 131) إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي - متوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

ويشير محمد عدس (1998: 37-38) إلى أن الشخص الذي لديه اضطراب في إحدى العمليات السيكلوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة، والتي تبدو في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف في المخ.

وقدم فؤاد أبو حطب وآمال صادق (2000 : 774) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم يعني العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لون من التعويق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة.

يعرف السرطاوي (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها: " حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات".

وينظر عبد العزيز العبد الجبار (2002 : 178) إلى صعوبات التعلم على أنها: " مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك ، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي".

وتذكر آيات عبد المجيد (2003 : 38) في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم أنه: " مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديون من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل

الإدراك، الانتباه، التذكر، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية .

ويشير صانح هارون (2004 : 18) إلى أن: " صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات ."

ويعرف نبيل حافظ (2006 : 3) صعوبات التعلم بأنها: " هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صدهاء في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة ."

وقدمت فردوس الكنزي (2007 : 33) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن صعوبات التعلم: " هو مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية ."

ثانياً: التعريفات الطبية:

حيث يشير كليمنتس (1966, Climentes) إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يفترون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء، والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من

القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية (فتحي عبد الرحيم وحليم بشاي، 1988: 393).

ويعرف براون وآخرين (Braown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة ، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية". (عبد الوهاب كامل، 1994: 140).

في حين يعرف إبراهيم (Abraham, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها: "اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي ، وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل وال فشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية".

ثالثاً: تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماماً كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman 1996 : 33) أن صموئيل كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي حسي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا

التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية".

وقدم السيد عبد الحميد (2003: 126) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه " مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة".

ويعرف سليمان عبدالواحد (2008: 37، 2009: 43) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي.

رابعاً: التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه التعريفات:

1. تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين (1977):

National Advisory Committee for Handicapped Children

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين عن مرسوم بقانون (91 - 230) سنة (1968) لتعريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في 29 نوفمبر بقانون (94 - 142) سنة (1977) وينص على أن صعوبات التعلم: "هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجى أو القيام بالعمليات الحسية كما يتولى التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائى والأفازيا النمائية. ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية". (Ohlson, 1978: 8).

2. تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981):

National Tional Joint Committee on Learning Disabilities (1981)

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الفيدرالي الصادرة عام (1977)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الست هيئات سابقة الذكر وضع تعريفاً لتلافي سلبيات التعريف السابق وينص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية - التأخر العقلي - الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بموامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف". (Hammill, 1990: 18).

3. تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (NJCLD) (1994):

في عام 1994 قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة 1981 والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك ، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم " هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي". (Polloway et al, 1997: 298).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم - وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال - يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ونود أن نشير هنا إلى أنه يوجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

- ❖ أن القدرة العقلية العامة (الذكاء) تكون عند المتوسط أو أعلى.
- ❖ أن يكون هناك فرق رئيسي بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.
- ❖ أن يكون هناك اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات العصبية - النفسية المتضمنة في استخدام اللغة مثل القراءة أو الكتابة أو الفهم.
- ❖ ألا تكون صعوبات التعلم قد نتجت بسبب إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو عاطفي أو ضرر بيئي.

ولاحظ مؤلف الكتاب إقتصار بعض التعريفات على حصر الصعوبات في مرحلة الطفولة فقط، ولذلك يقترح التعريف التالي لصعوبات التعلم والذي ينص على أن صعوبات التعلم: " هو مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، ويظهرون تباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع في أي مجال بالمقارنة بأقرانهم بالرغم من تمتعهم بذلك متوسط أو فوق المتوسط، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ويستبعد من صعوبات التعلم الأفراد ذوو الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، وقصور الانتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة ".

التمييز الفارق لمفهوم صعوبات التعلم:

يمكن لأخصائي صعوبات التعلم تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

ومن هنا ينصح مؤلف الكتاب بضرورة تحديد الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه وذلك على النحو التالي:

(1) صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تحلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه، أو إلى التحلف العقلي كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر

قابليه للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة. (سليمان عبدالواحد، 2008: 36).

وعلى الجانب الآخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في إنجلترا ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقارنة بأقرانه ، فجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه ، ويستخدم هذا المفهوم في أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم ، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أوفي القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر.

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد، وليس عامة لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم. أي أن مشكلات التعلم هي مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم، التي لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات أخرى متضمنة في مشكلات التعلم.

(ب) صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم:

يشير سليمان عبدالواحد (2008: 36) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهججي أو الحساب، أو العلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين.

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلي صعوبات التعلم. أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وينتهي

مؤلف هذا الكتاب إلي. التساؤل التالي: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟.

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين ، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية.

ويميل مؤلف هذا الكتاب إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أساساً هي مشكلة ترجمة ، فكلمة Disabilities التي نقلت إلى العربية على أنها 'صعوبات' ، هي في الحقيقة تعني 'جوانب العجز' ، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى 'جوانب العجز عن التعلم' ، أما كلمة Difficulties فهي تعني بالدرجة الأولى 'صعوبات' ، مما يستلزم ترجمة مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى 'صعوبات التعلم' ، وما لاشك فيه أن 'صعوبة التعلم' في نعت ووصف الأفراد كبشر أخف وطأة وشدة من العجز عن التعلم مما يجعل هناك اختلافاً بين المصطلحين الأجنيين الأصليين.

(ج) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي ، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة. (سليمان عبدالواحد، 2008: 37)

و يشار أيضاً إلى أن التأخر الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة و

متعددة، منها ما يتعلق بالتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية و الدراسية.

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماثل فتحي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الفئتين.

كما أن هناك أسباب عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسي (صحية - عقلية - اجتماعية - مدرسية)، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعاني من التأخر الدراسي، لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط، وإنما لأي سبب آخر. أما صعوبة التعلم، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو غمائية محددة، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي.

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمولية، وأن مصطلح التأخر الدراسي يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى، ومحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم.

(د) صعوبات التعلم ويطء التعلم:

ليس كل متعلم يعاني من يطاء في التعلم بالضرورة هو صاحب إعاقة تعلم ويطيء التعلم هو: ذلك الفرد الذي يكون معدل التعليم لديه أقل من معدل تعلم أقرانه أي يكون بطيئاً في اكتساب المهارات الدراسية والمهارات المعرفية. (عمود منسي، 2003: 234)

ويوضح جابر عبد الحميد (1994: 453) الخصائص التي تميز الأطفال بطيئي التعلم بأنهم كثيراً ما يبدون أقل نضجاً من زملائهم في العمر، ويمكن فهم سلوكهم إذا تم تصورهم مكافئين لأطفال أصغر منهم سناً وضعوا في صف دراسي مع أطفال أكبر

وأكثر خبرة، كما تضم خصائصهم العقلية ميلهم إلى التبسيط الزائد للمفاهيم، والعجز عن التعميم، وقصر الذاكرة، وقصور الانتباه .

ومقارنة التحصيل الدراسي في القراءة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتعلمين بطيء التعلم، أكدت نتائج الدراسات على أنه ليس كل تلميذ بطيء التعلم يعد صاحب صعوبة في التعلم، فيما عدا ذوي نسبة الذكاء المتوسطة الذين يظهرون بطئا مستمرا في التعلم، فهؤلاء هم أصحاب صعوبات التعلم، وحالات بطء التعلم غير السوية من الجانب النمائي هم غير القادرين على التعلم وبالتالي لا بد أن يؤخذ في الاعتبار وجهة نظر النمو عند تحديد هذه الحالات.

(Belmont & Belmont, 1980: 32 – 35)

(هـ) صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذي تؤهله لهم قدراتهم، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسدياً أو حسيّاً.

وفي هذا الصدد يذكر سليمان عبد الواحد (2008: 37) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يفرقهم تماماً عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية فإن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، و في الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزاً

عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة، و لذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقه اجتماعياً.

(و) صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي:

يعرف فتحي الزيات (2008 ب: 153) التفريط التحصيلي *Ander achievement* بأنه: " الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانيات، أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، مما يعكس انخفاضاً دالاً في الأداء الأكاديمي الفعلي عن الأداء الأكاديمي المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة سواء كانت نمائية أم أكاديمية."

كما يمكن وصف ذوي التفريط التحصيلي بأنهم أولئك المتعلمين الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمي عن المتوسط العام للأفراد بواحد إنحراف معياري، ويزيد متوسط ذكائهم عن المتوسط بمقدار واحد إنحراف معياري، كما أنهم يفتقرون إلى دافعية الانجاز وتنقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهم وكذا المثابرة في مواجهة الصعاب فالخاصية التي تفصل بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي هي درجة التفريط التحصيلي

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوي التفريط التحصيلي في ضوء عوامل الدافعية والانجاز، فهذه الفئة من المتعلمين قد يرجعون انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى ضعف قدراتهم، وقد تكون لديهم مركز ضبط خارجي، وقد يرجعون أسباب تأخرهم التحصيلي أيضاً إلى الصدفة والحظ، ولهذا ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوي صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها في ضوء الخلل في وظائف النصفين الكرويين للمخ، واضطراب العمليات المعرفية، حيث إن من الخصائص التي تميز صعوبات التعلم أنهم يفشلون في فهم ما يقرؤون، ومن ثم يفشلون في استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدي إلى ضحالة البنية

المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور في عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر يعد محدد قوى ومهم في التمييز بين ذوي التفریط التحصيلي وذوي صعوبات التعلم.

(ز) صعوبات التعلم والإعاقة التعليمية:

يشير مفهوم المعاقين تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذى يعانى من نقص في قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزولة السلوك الاجتماعي السوى نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسي، أو حسي، أو عقلي، أو اجتماعي.

ويذكر السيد عبد الحميد (2000: 132) أن تعريف مفهوم المعاقين تعليمياً Learning handicapped يشار إليه في موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يتعلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المتخلفين عقلياً بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقلياً القابن للتعلم إلا أن لديهم تعويلاً تعليمياً.

(ي) صعوبات التعلم واضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment في الجهاز العصبي ترجع إلى تباين اختلاف في الجينات الوراثية، أو إصابة غنية، أو تلف في المخ أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسي، أو لعيوب التغذية، أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على إنجاز مهمة معينة في حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات غنية إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام

هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح المضطربين انفعالياً.

وفيما يلي تلخيصاً يوضح الفروق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المتداخلة معها.

جدول (2) الفروق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المتداخلة معها.

الصفة	صعوبات التعلم	التأخر الدراسي	الإعاقة العقلية	بطء التعلم	مشكلات التعلم
الذكاء	متوسط أو اعلي من المتوسط	منخفض الذكاء	انخفاض واضح في الذكاء	ذكاء اقل من المتوسط	ذكاء متوسط أو اقل من المتوسط.
الخصائص	صعوبات أكاديمية (القراءة- الحاسب- الكتابة- النطق- التعبير الكتابي)	عجز عن مسايرة زملائه في المدرسة	عجز في التوافق البيئي	تحصيل اقل من المتوقع	اضطرابات سلوكية. مهمل و يتجنب المناقصات المدرسية.
الأسباب	عوامل وراثية. عوامل عصبية. عوامل نفسية وانفعالية. عوامل طبية. عوامل بيئية. عوامل بيولوجية.	عوامل عقلية. عوامل جسمية. عوامل نفسية. عوامل اجتماعية.	مشكلات في النمو العقلي	مشكلات داخل الفرد. مشكلات تعليمية	مشكلات داخل الفرد. مشكلات مدرسية. مشكلات بيئية.

وفي ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين فئة صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشخيص ، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التي تطبق على فئة من تلك الفئات.

معدلات انتشار صعوبات التعلم:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية ، وفي معظم بلدان العالم ، ولما تعكسه من آثار سلبية على التلاميذ والمعلمين في وقت واحد (م سليمان عبدالواحد، 2005 ج: 61).

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم ، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها ، إلا أنه جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى ، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراساتها. (سليمان عبدالواحد، 2007: 61).

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرى لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فتتأخر بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية ، ففي دراسة محمد الديب (2000) والتي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (2 - 20٪) على مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعي تمثل (12.8٪).

وفي الأردن أشارت دراسة تيسر الكوافحة (1990) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (9.2٪) في حين كانت لدى الإناث (6.8٪).

وفي دراسة زكريا توفيق (1993) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (10.8٪)، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (12٪) بينما بلغت نسبة الإناث (9.3٪). وفي الإمارات العربية المتحدة ، وكما أشارت دراسة فيصل الزراد (1991) إلى أن النسبة وصلت إلى (13.7٪) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (15.4٪) من الذكور، (11.8٪) من الإناث. وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (1988) إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت (26٪) وفي الكتابة (28.4٪) . بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (1992) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب (46.2٪).

كما أجريت دراسة السيد عبد الحميد (1992) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (57.4٪) وفي دراسة عبد الناصر أنيس (1993) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (16.5٪) والكتابة (18.8٪) والحساب (3.5٪). كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (1996) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (9.8٪).

وفي دراسة مصطفى السعيد (1997) أوضحت نتائجها شيوخ وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات هذا ولم تتضح نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

في حين أشارت دراسة مصطفى أبو الجمد (1998) إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات. بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (2000، ب) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (25٪)، كما توصلت دراسة حمز الغنام (2000) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت (14.6٪) مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعاني منها التلاميذ في تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت دراسة جمال فايد (2001) ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم . كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوخ صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها. كما توصلت دراسة عفاف عجلان (2002) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (6.4%)، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحركات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشير نتائج دراسة نبيل فضل (2003) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (50%) وهي نسبة تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف جمال فايد (2003) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين 3% إلى 28% من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم – أنه في عام 1994 قد تم تقدير حوالي (4% - 5%) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (80%) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة. (جابر عبد الحميد ، 2001 : 247)

وبما لا ريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إنما تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضبوطة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب تضافر الجهود المخلصة للتعرف على وتحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

أنواع صعوبات التعلم:

نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم، وذلك لتسهيل أساليب تشخيص صعوبات التعلم، والعلاج الملائم لكل فئة من الفئات،

حيث إن الأسلوب العلاجي الذي يصلح لإحدى الحالات التي تعاني من صعوبة نوعية في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى.

وفي هذا الإطار تشير زينب شقير (2000: 281-282) إلى أن صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى مجموعتين هما:

(أ) صعوبات تعلم نمائية: Developmental Learning Difficulties:

وهذه تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعلاقات العقلية والمعرفية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراك الحسي (البصري والسمعي)، والانتباه، والتفكير، واللغة، والذاكرة ... الخ، وهذه الصعوبات ترجع أصلاً إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية، مثل التفكير، والكلام، والفهم ... الخ.

(ب) صعوبات تعلم أكاديمية: Academic Learning Difficulties:

وهي تتعلق بالموضوعيات الدراسية الأساسية، مثل الصعوبة في القراءة. وصعوبة الكتابة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية وصعوبة المهجاء، وصعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية، وتنتج عنها.

كما يشير جمال القاسم (2000: 35) إلى أن صعوبات التعلم تنقسم إلى مجموعتين هما:
أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية والتي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك، والذاكرة، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، وتنقسم إلى:

(أ) الصعوبات النمائية الأولية: الانتباه، الذاكرة، الإدراك.

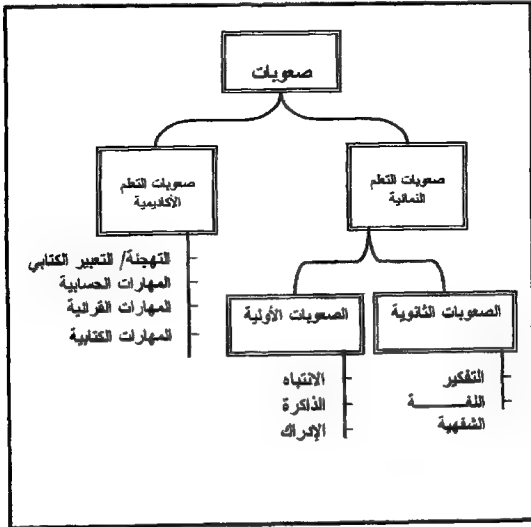
(ب) الصعوبات النمائية الثانوية: التفكير، اللغة الشفهية.

ثانيا : صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويُقصد بها المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس، وتنقسم إلى:

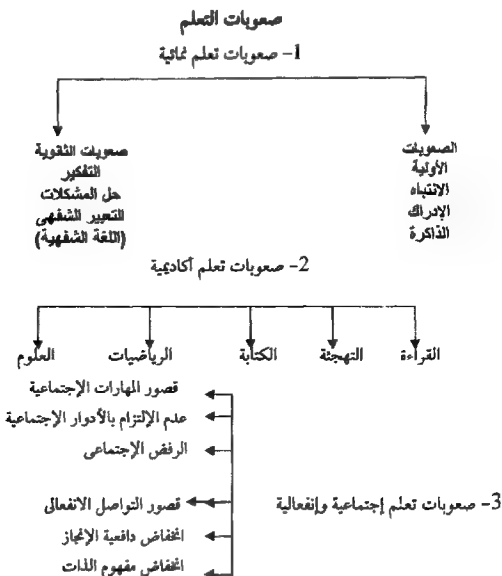
- صعوبات القراءة.
- صعوبات الكتابة.
- صعوبات التهجئة والتعبير الكتابي.
- صعوبات الحساب.

ويوضح الشكل التالي كلا من صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وما تشتملان عليه من صعوبات فرعية وذلك من خلال مراجعة المؤلف العديد من التصنيفات:



شكل (4) أنواع صعوبات التعلم.

ولقد اقترح سليمان عبد الواحد (2010 ج: 35 - 36) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في الشكل التالي:



شكل (5) النموذج الثلاثي للتعلم لصعوبات لسليمان عبد الواحد (2010).

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الاجتماعية والانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة

عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.

أسباب صعوبات التعلم:

نظراً لجدة البحث في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتاخر الدراسي، والتخلف العقلي وبطء التعلم، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم، فإنها لازالت غامضة وغير متميزة، ولكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته.

ويمكننا تقسيم أسباب حدوث صعوبات التعلم لدى الأفراد فيما يأتي:

(1) أسباب عضوية وبيولوجية أو فسيولوجية:

Organic and Biological Factors:

إن دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والخلل الشوكي، ونقل الرسالة العصبية وغيرها، وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها أسباب عدة:

1. تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إصابات عصبية والذي يؤثر سلباً في قدراتهم على التعلم.
2. تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية، مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي.
3. اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي. (كيرك وكالفنت، 1988: 61-65)

ويرى مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب معقولة وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا. ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم ، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم.

(ب) أسباب جينية أو وراثية: Genetic Factors:

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال ، فضلاً عن إن الخصائص العديدة عموماً التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر، وقامت هذه النتائج على أساس:

1. أن هناك تقريباً حوالي من 20٪ إلى 25٪ من الأطفال ذوي الاندفاعية أو النشاط الزائد وجد أن أحد آبائهم على الأقل مثلهم .
2. إن عدم التوازن الانفعالي ، واضطرابات الذاكرة ، والتفكير والتعبير اللغوي والتعلم وجد أنها منتشرة في العائلات .

فلقد أظهر العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية المهتمين بعلم النفس نجاحاً واضحاً في التعرف على الجينات المسؤولة عن مشكلات القراءة ومشكلات التعلم الأخرى. (Mangal, 2002: 474)

(ج) أسباب بيئية Environmental Factors

وقد تظهر صعوبات التعلم كنتيجة لمجموعة من الظروف غير الملائمة أو غير المتجانسة يعرض لها المراحل (Mangal , 2002: 474 - 475) فيما يلي:

1. نقص التغذية ونقص الاستقبال البيئي في مرحلة النمو الجيني في رحم الأم.
2. مرحلة ما قبل الولادة ، الوضع البيئي غير المناسب في وقت الميلاد أو عيب خلقي في الجهاز العصبي المركزي .

3. نقص الغذاء بنظام معين في مراحل العمر المبكرة ، تنوع الأمراض ، والحوادث ، والإصابات التي قد تكون السبب في الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.
4. نقص الرعاية العلاجية المناسبة ، والمعاناة من أي عجز في الحواس كالسمع والبصر واللمس والشم.
5. القصور أو العجز في استقبال التعلم في بعض أفراد العائلة ، أو نقص في الدافعية والمهارة لدى بعض المدرسين.
6. نقص وقصور في غم المهارات اللغوية ونقص التركيز أو الانتباه اللازم.
7. تعاطي العقاقير والمواد المخدرة.
8. التوحد مع أفراد ذوي صعوبات التعلم.
9. الحرمان الاجتماعي والثقافي.

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسية ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة و صعوبة المناهج الدراسية ، وعدم تحقيق المنهج ليمول واتجاهات المتعلمين (كرمان مشار ، 1994: 388 - 393) ، ويرى المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، ويضيف سليمان عبدالواحد (2005: 16) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل.

ويشير سليمان عبدالواحد (2005: 32) إلى أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علينا كمرين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدنى في التحصيل الدراسي ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية ... يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة.

وبما سبق يرى المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية ، فرمما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة من انخفاض المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية ، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة ، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم ، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات.

المداخل المفسرة لصعوبات التعلم:

لقد تعددت وتنوعت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تبعاً لاختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس ، والأطباء ، والتربويين ، والأخصائيين. وقد حاولت تلك المداخل جمع الاتجاهات المتفرقة وتعريفات الأفراد والمنظمات التي اهتمت بهذا المجال ، وفيما يلي يستعرض المؤلف بعض هذه المداخل في إيجاز كما يلي:

(أ) المدخل النيورولوجي:

يفترض هذا المدخل أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.

ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحسية.

1. إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

2. عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث إن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية ، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية ، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم. والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

ويرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ. (Kreshner & stringer, 1991: 560 - 565)

ولأن مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حداً كبيراً فقد ذكر سليمان عبد الواحد (2007 ج: 22) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية.

ويؤكد كل من بلانت وآخرين (Planet et al, 2000) ، جوجينج وآخرين (GuoJing et al, 2001) ، مارتن هنلى وآخرين (2001) ، بأور (Bauer , 2002) ، هويدا غنية (2002) ، فوقية عبد الفتاح (2004) ، وسليمان عبد الواحد (2005 ج) على أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر.

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم.

ويضيف خيرى المغازى (2000: 22) أن جيمس هارتلى (James Hartley) عام 1998 قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم.

ويشير مصطفى كامل (1988: 240) إلى أن طريقة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعتبر مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف المتعلمين ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوى النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفاصيل ، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول في الاستجابة ، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة.

وقد أوضحت منى حسن (2004: 322) أن سميث (Smith) عام 1983 قد ذكر أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلتهم تكمن في الأساليب أو الأنماط التي يستخدمونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة.

ويذكر أحمد مهدى (2002: 272) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية فإن التفسيرات التشخيصية في ظل هذا المدخل تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدرية الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوى صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى.

(ب) المدخل التنمائي:

يرى أصحاب هذا المدخل أن صعوبات التعلم تعكس بظناً في نضج العمليات البصرية ، والحركية ، واللغوية ، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ، ونظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فإن

كل منهم يختلف في معدل أو أسلوب اجتيازه لمراحل النمو ، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة. (Lerner, 2000: 187-188)

فضلاً عن أن النماتيين يركزو على تحديد الأسباب النوعية التي تقع خلف صعوبات التعلم ، مع التأكيد على السبب أكثر من العرض.

(Coplín & Morgan, 1988: 618)

Organic and Biological Factors

(ج) المدخل السلوكي

يمثل هذا المدخل أول المداخل وأكثرها أهمية كإستراتيجية للتدخل أو العلاج، فهو يقوم على التركيز والافتحام المباشر للمشكلة أو السلوك ذاته ، ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج ، أو إحلال أنماط سلوكيه فعالة محله ، كما يركز هذا المدخل على مفهوم السواء في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام والحسي ، والوضع الفسيولوجي الكلبي للطفل ، فالتعلمين ذوي صعوبات التعلم هم عاديون تماماً عدا الصعوبة النوعية التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة. (قضي الزيات ، 2008 : 392-394)

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة ، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم ، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً اكتسابه للمهارات المفقودة.

(د) مدخل العمليات النفسية:

يركز هذا المدخل على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة.

ولقد انبثق المدخل العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي - الحركي والنفس - لغوي ، ويمثل هذا المدخل الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم ، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في

عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين ، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي. (Conte, 1998: 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم ، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

(هـ) المدخل المعرفي (مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات):

لقد ترتب على قصور المدخل السابقة ، والتي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقتنة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة ، وصعوبات التعلم بصفة خاصة ، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه المدخل المعرفي والذي يأتى بالتأثير المعرفي في تفسير الظواهر النفسية ، والذي شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي.

وفيما يلي عرضاً موجزاً لهذا المدخل - المدخل المعرفي - في تفسيره لصعوبات التعلم وذلك على النحو التالي:

تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing Theory إلى المخ الإنسانى على أنه أشبه بجهاز الحاسب الآلى ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويمرر عليها بعض العمليات ثم يعطي بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ، ومن ثم تحليلها. (Lerner , 2000 , 200).

يستخدم المتعلمين ذوو صعوبات التعلم طرقاً لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم بالاستفادة الكاملة من كفاءاتهم العقلية أو عدم القدرة على التخلص من الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها بأخرى ملائمة ، حيث يستخدمون استراتيجيات ضعيفة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية ، ولذلك لا يستطيعون أن يحققوا إمكاناتهم المتوقعة. (Swanson , 1987: 5).

ويري مصطفي كامل (1988: 219) أن طريقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تعتبر مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف الأطفال الاندفاعيون منهم والمثريون في أساليب تشغيلهم للمعلومات ، حيث يفضل الاندفاعيون النظرة الكلية للأشياء ، مما يتطلب استجابات أقصر زمناً ، بينما يفضل المثريون فحص التفاصيل مما يفسر اختلاف المجموعتين في سرعة انجاز المهام التعليمية.

وفي هذا الصدد يشير عبد الوهاب كامل (1994: 314) إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتالية أم متأنية مما ينشأ عنها صعوبات في التعامل مع المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة ، وتؤثر على العمليات المعرفية كالذكر والتفكير والانتباه.

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة ، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس - علم النفس المعرفي - يركز بشكل كبير على ما هي المعرفة التي يستقبلها الإنسان وهضمها هضمًا سليماً وصولاً للفهم ، لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومتكاملة ، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات العقلية لديه ، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب في معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما ، ودراسة الصعوبات التي تعوقه عن استخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه، وبالتالي وضع البرامج التدريبية اللازمة من خلال رسم الخطط الملائمة لقدرات كل فرد لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المنظور العقلي المعرفي.

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

لعل السؤال الذي ينمو مع تعمق المعرفة ما خصائص ذوي صعوبات التعلم؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية والأكاديمية.. وغيرها من الخصائص، ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في فرد واحد.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية ، وخصائص عقلية معرفية ، وخصائص نفسية ، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وخصائص حركية.

(أ) خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية ، والتي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين ، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم التعلم في المدرسة ، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: ميكر وأودال (2002، Maker & Udal)، سليمان عبدالواحد (2005 ب: 11)، قحطان الظاهر (2005: 241)، وسليمان عبدالواحد (2007 ج: 23) على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

1. العدوانية المرتفعة ، والقلق ، والاندفاعية.
2. العجز عن مسايرة الأقران.
3. الاعتماد على الآخرين والإتكالية.
4. النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

(ب) خصائص عقلية معرفية:

على الرغم من أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية ، إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم

أو أي مادة دراسية أخرى ، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (2002: 114)، أحمد عواد ومجدي الشحات (2004: 126 - 129)، وسليمان عبدالواحد (2007 ج: 23) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم ، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ صعوبات في الفهم القرائي.
- ✓ قصور الانتباه وقصور التأزر الحسي.
- ✓ اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- ✓ عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- ✓ تبنى أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة ، تدخل وتؤثر سلباً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

(ج) خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين ، و وجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

- 1- انخفاض تقدير الذات.
- 2- انخفاض الدافعية للإنجاز.
- 3- انخفاض مستوى الطموح.
- 4- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك. حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها: العثمان (2001: 11)، (Al-Othman, 2001)، العزب زهران وعبد الحميد علي (2002: 120) ، سليمان عبدالواحد.

(2005 ب: 11، 2007 ج: 23) .

(د) خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية عكاً هاماً يسهم في الحكم على الإنسان السوي ، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء المتعلمين مثل دراسات: ديمتروفسكي وآخرون (Dimitrovesky et al, 1998 2000)، كان وجوى (Kane & Joy, 2002)، وحسن مصطفي (2003: 198 - 199)، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

- 1- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- 2- ضعف الثقة بالنفس.
- 3- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.
- 4- سوء التوافق الاجتماعي.

(هـ) خصائص لغوية:

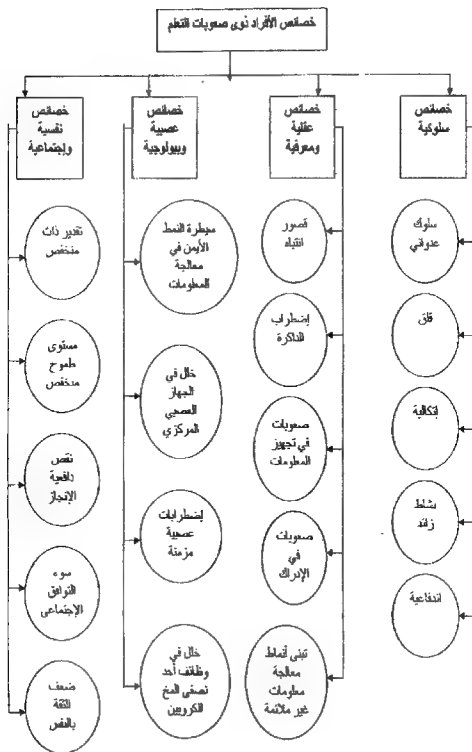
- يشير سليماني عبد الواحد (2007 ج: 23) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص اللغوية والتي تتمثل في:
- * صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.
 - * الكلام المطول الذي يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.
 - * عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.
 - * فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروي الأيسر للمخ والمستول عن اللغة.

(و) خصائص حركية:

إن الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعلم يظهرون مشكلات في الجانب الحركي ومن أهم هذه المشكلات:

1. المشكلات الحركية الكبيرة: والتي تشمل على مشكلات التوازن العام والتي تضم مشكلات في (المشي، الرمي، الإمساك، والقفز).
2. المشكلات الحركية الصغيرة: والتي تظهر في شكل طفيف في (استخدام اليدين في الرسم والتلوين، الكتابة، واستخدام المقص وغيرها)، وكذا وجود صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل (الشوكة، والسكين). (سليمان عبدالواحد، 2007 ج: 23).

ولقد استخلص سليمان عبدالواحد (2010 ج: 104) مجموعة من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، يمكن عرضها توضيحياً بالشكل التالي:



شكل (6) خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم (سليمان عبدالواحد، 2010 ج: 104).

عاديون من حيث حديثهم وذكائهم في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ولا يستطيعون الاستفادة من أنشطة التعلم المختلفة، ويعانون من فجوة بين تحصيلهم الأكاديمي ومستوي ذكائهم ، فضلاً عن أن لديهم مجموعة كبيرة من الخصائص التي تميزهم والتي تظهر في الجوانب الأكاديمية، العقلية/ المعرفية، الوجدانية/ الانفعالية. ونسبة ظهور هذه السمات أو الخصائص لديهم تزداد بالمقارنة بالمعديين، كما أن هذه الخصائص لا تنطبق على كل ذي صعوبة تعلم، وإنما هي خصائص عامة يمكن أن يتصف بإحداها أو بها مجتمعة الشخص ذوي صعوبات التعلم. وليس من الصحيح وصفه بصفة ثابتة من الصفات أو الخصائص السابقة، وإنما قد تكون هذه الصفات ناتجة عن موقف الإحباط الذي تعرض له المتعلم عندما وجدت أمامه عقبة في سبيل التعلم ، وبالتالي من الضروري وصف الحالة النفسية والصحية التي يمر بها تلميذ معين عندما يواجه صعوبة معينة حتى يسهل علاجه.

المحركات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم:

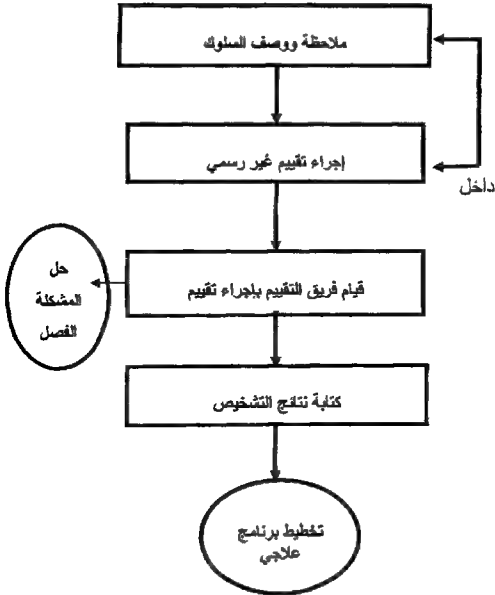
يري كثير من المربين والمتخصصين في شؤون هذه الفئة أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلم والذي يرافقه لحين أنهائه المرحلة الابتدائية. فالتعرف على أسباب صعوبات التعلم، والعوامل المؤثرة فيها تساعد على تشخيصها والتعرف على العوامل المؤدية لها، وليس المقصود هنا تشخيص صعوبات التعلم التي ترجع إلى خلل في الجوانب الحسية والعصبية أو كنقص في الذكاء والقدرات، وإنما المقصود هنا هو تشخيص الأسباب، والعقبات النفسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلاً ضد التعلم الجيد لدى المتعلمين، مثل تلك التي تسبب قلة استفادة المتعلمين من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة لهم.

ويمكن الاستناد على عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتي:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
 - سجل المدرس المحتوي ببيانات عن تحصيل المتعلم.
 - تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة
 - سلامة الطفل جسدياً وحسياً وعصبياً.
 - الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.
- (سيد عثمان، 1990: 30-32).

وقد قدم "كيرك وكالفانت (1988: 83-89) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

1. التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.
2. ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ ، ومهارات القراءة.
3. إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل: الحرمان البيئي والثقافي.
4. قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.
5. كتابة نتائج التشخيص.



شكل (7) خطة كيرك وكالفانت للتعرف على ذوي صعوبات التعلم

وفي هذا الإطار تشير نصرة جلجل (2005: 218) إلى بعض الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص صعوبات التعلم ومنها:

أ. الاختبارات المعيارية المرجع Norm- Referenced

وهي الاختبارات التي يمكن أن تقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الأفراد من نفس العمر أو نفس الصف والتي من خلالها نستطيع الحكم على مستوى أداء الطفل هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه، وتستخدم هذه الأنواع من الاختبارات في مجال صعوبات التعلم لقياس التحصيل الأكاديمي.

ب. اختبارات العمليات النفسية Psychological Processes Tests

وهذه الاختبارات بنيت أساساً على افتراض أن صعوبات التعلم تحدث بسبب صعوبات في القدرة أو العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصري والإدراك السمعي وتأخر حركة العين واليد وغيرها.

ج. اختبارات القراءة غير الرسمية Informal Reading Tests

وهي الاختبارات التي يصممها المعلم ويطبقها بشكل محدد في مجال القراءة، ويمكن للمعلم من خلالها أن يحدد مستوى المتعلم القرائي وبالتالي اختيار المواد والكتب التي تلائم حسب هذا المستوى.

د. الاختبارات معكبة المرجع Criterion Referenced Tests

وهي الاختبارات التي يتم فيها مقارنة أداء الطفل مع معيار أو عك معين وليس مع أداء غيره من الأطفال، والغرض منها التعرف على المهارات المحددة التي تعلمها الطفل والمهارات الأخرى التي تتطلب التعلم .

و. القياس اليومي المباشر Direct Daily Measurement

تتضمن ملاحظة وتسجيل أداء الطفل في المهارات المحددة التي تم تعلمها وذلك بشكل يومي مثل النجاح التي حققها الطفل، ومعدل الخطأ أو نسبته، والفائدة التي

يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة هي تزويد المعلم بمعلومات عن أداء الطفل في المهارات التي يتعلمها.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يدمج المحكات التي تفيد في تشخيص صعوبات التعلم في عدة محكات يمكن من طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وهذه المحكات هي:

Discrepancy Criterion

(1) محك التباين أو التفاوت

إن التفاوت أو التباين يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيث أنه الفجوة التي توجد بين إمكانات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي.

ويرى نيل حافظ (2000: 4) أنه يقصد به تباين المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

- 1- التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ (القدرة اللغوية بالإضافة إلى نسبة ذكاء معقولة) والمستوى التحصيلي في اللغة العربية مثلاً.
- 2- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية فقد يكون متفوقاً في الرياضيات عادياً في اللغات ويعاني من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية ، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق اللسان في القراءة جيداً في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

ويشير محمد عبد المطلب (2003: 17) إلى أن التقرير السنوي الثامن عشر المقدم إلى الكونجرس الصادر عن قسم التربية أشار إلى أمرين ضروريين: أولهما: أنه يجب تحرر اختبارات الذكاء من اثر الثقافة، والثانية وهي الأهم تلك التي تشير إلى العوامل الخارجية التي تقدم مظهراً سلوكياً يجب الحذر من إسناده إلى العوامل الداخلية كمفسر للصعوبة ، هذه العوامل الخارجية قد تكون: عرض المادة

التعليمية ، كفاءة المعلم ، ملائمة طرق التدريس ، انفصال لغة الصف عن لغة المجتمع (الثنائية اللغوية) ، ففي ضوء التأثير السلبي للعوامل الخارجية هذه يمكن أن تتسع دائرة الصعوبات الخارجية كما أخلت هناك بالتمثيل النسبي فيصنف كثيرون على أنهم من ذوي صعوبات التعلم مع أنهم من العاديين إذا ما أصلح شأن العوامل الخارجية.

(ب) محك الاستبعاد Exclusion Criterion

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) ، أو اضطرابات انفعالية شديدة ، أو حرمان بيئي أو ثقافي ، أو حالات نقص فرص التعلم ، حيث إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة.

(ج) محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو الميزة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط ، قصور الانتباه ، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم ، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

(د) محك التربية الخاصة Special Education Criterion :

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم ، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم ، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس-حركية Kilesthetic (كتابة كلمات و جمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

(هـ) عك العلامات النيورولوجية Neurological Signs criterion

ويقوم هذا الحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي (E.E.G) وتتبع التاريخ المرضي للطفل .
(و) عك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج:

يعكس هذا الحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج ، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر ، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

(ز) عك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية):

المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شراً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم. أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع غمط المفضل للتعلم والتفكير.

واستناداً على نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى سليمان عبدالواحد (2007: 24) أن هناك اتفاق بين نتائج البحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجي ونتائج بحوث علم النفس المعرفي - والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين ولا تكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة وإنما تمتد لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يختص النصف الكروي الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية ، في حين يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والجدول التالي يمثل الوظائف التي يختص بها كل نمط من أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمنح.

جدول (3) وظائف النصفين الكرويين للمنح.

نمط معالجة المعلومات الأيمن بالمنح		نمط معالجة المعلومات الأيسر بالمنح	
1- كلي	Holistic	1- تتابعي	Sequential
2- عاطفي	Affective/Emotional	2- معرفي	Cognitive/Reasoning
3- إبداعي	Creative	3- تحليلي	Analytical
4- بصري	Visual	4- لفظي	Verbal
5- فني	Artistic	5- منطقي	Logical

وفي ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المنح والتي اتضحت من الجدول السابق يمكن اعتبار أن للمنح وظيفة مزدوجة - إلى حد ما - حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز المعلومات مما جعل البعض يعبر عن المنح: بالمنح الأيمن والمنح الأيسر ، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المنح عند معظم الأفراد تدعوا إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المنح.

ويرتبط عك التشخيص الذي نقترحه في هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمنح (السيطرة المخية)، والتي يقصد بها

أستخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات.

وفي هذا الإطار يشير محمود عكاشة (1991: 22) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يُقصد بها الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه: ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفضل النمط الأيسر في معالجة المعلومات ، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن ، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر ، وفي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه متكامل.

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوى صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف النصفين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن) لديهم ومنها دراسات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، أبرزت وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، مورسن (Morrison, 1989)، لطقي عبد الباسط (2000)، زيرا (Zera, 2001)، ماركان (Marchman, 2001)، هويدا غنية (2002)، سليمان عبد الواحد (2005 ج)، وكركس (Cox, 2007)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي العادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم

الذي يسيطر على أدائه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلم.

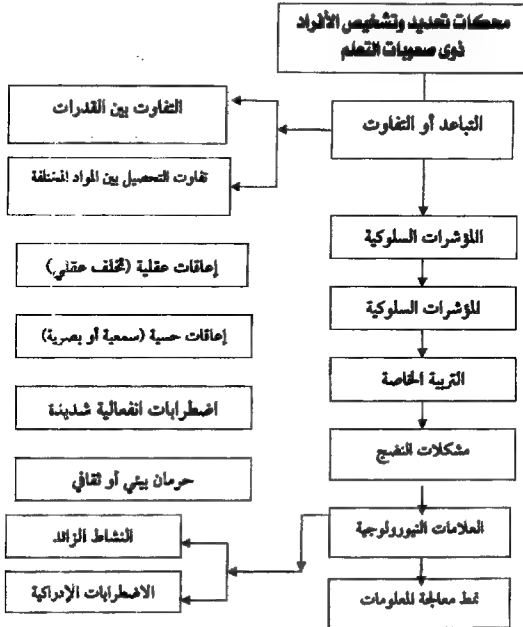
وعلى الرغم من التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ الكرويين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروي واحد بالمخ دون الآخر، وأن كل منهما ليس بالضرورة أن يعمل بصورة مستقلة حيث يمكن للفرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل في معالجة المعلومات التي يقوم بها كل نصف. ومن هنا يصبح التكامل بين وظائف النصفين الكرويين والوظيفة الدينامية للمخ كفكرة أكثر قبولاً من فكرة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر.

وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا بأن نقول أن سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر يعد مؤشراً حقيقياً لوجود صعوبات التعلم لدى الأفراد، ومن ثم يعتبر محكاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التربوية والتعليمية في البيئة المصرية والعربية. كما تجدر الإشارة هنا أيضاً بأن نقول أن هذا المحك يمكن تطبيقه وتحققه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ.

ويتضح من العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم أن عملية التعرف على هؤلاء الأفراد تحتاج إلى تجميع بيانات واسعة المدى عن حالة الفرد قبل تقرير ما إذا كان يعاني فعلاً من صعوبة في التعلم أم لا؟، ومن هنا ينصح مؤلف الكتاب الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم بأن يحرروا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمداخل التشخيصية أحادية البعد وأن يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة، كما يدعوا المؤلف أيضاً الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم باستخدام مدخل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأن يخوضوا في أفكار وإتجاهات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط معالجة

المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية) الذي اقترحنه في هذا الكتاب وكان لنا السبق فيه.

ويمكن توضيح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف في الشكل التخطيطي التالي:



شكل (8) يوضح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم:

إن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج والأساليب والاستراتيجيات العلاجية كاتجاه العلاج الكلاسيكي (التقليدي) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه فيه المتعلمين صعوبة في تعلمه ، والذي ينظر إليه المؤلف على أنه نوع من المسكنات التي تعطى للمريض لتسكين آلامه لفترة محددة من الوقت إذا جاز التشبيه. وهناك اتجاه العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلة في اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم هذا الاتجاه المعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وفي عملية التعلم والتفكير. وتبنى الدراسة الحالية هذا الاتجاه - اتجاه العلاج المعرفي القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ - في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها.

وسوف يتم إلقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والاستراتيجيات التربوية العلاجية ، وذلك على النحو التالي:

(1) استراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

يفترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحليل العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم ، وحيث أن يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها ، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة و أوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

(2) استراتيجية تحليل المهمة:

تعد استراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة ، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب ، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية

المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصرُوا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيُدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

(3) استراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً:

وهذه الاستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، وتهتم الاستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته ، والقيام بتحليل المهمة ، ومعرفة المهارة الواجب تتميتها.

ويذكر كالفانت وكينج (Chalfont & King, 1976) أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً ، لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر عديدة وهى بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب. (كيرك وكالفانت ، 1988 : 93 - 94)

(4) استراتيجية تحليل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط ، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم ، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة.

(5) تفريد التعليم:

* تفريد التعليم لتلميذ أو تلميذين في فصل مدرسي يضم 30 تلميذاً يمكن أن يتحقق بنجاح كبير إذا كان المعلم مستعداً لتخصيص الوقت والطاقة لتطوير مدخل متفرد للتدريس.

✳ يجب أن يكون المعلم علي وعي بصعوبة التعلم عند المتعلم وكيف وأين تظهر هذه الصعوبة .

✳ عند تطوير الوحدة التدريسية يجب في البداية أن يكون المعلم متأكداً من أن جميع المهارات المطلوبة مسبقاً قد تم تدريسها وإتقانها ، وأن المواد اللازمة للدرس مناسبة ، وأن المعينات الإضافية المطلوبة لمساندة الدرس متوافرة ، وأن نشاطات المتابعة تقع في نطاق قدرات المتعلم واهتماماته ، وأن الوقت متوافر لتقييم خبرة التدريس والتعلم .

✳ لعل أسهل أشكال تفريد التعليم يتمثل في توفير بضع دقائق في نهاية التدريس الجماعي للتأكد من أن طفلاً معيناً قد فهم ما تم تقديمه في الدرس ، إن دقائق معدودة تستخدم لتوضيح مفهوم ما ، أو في مراجعة بعض التعليمات قد تمتنع تفاهم صعوبات ويمكن تحقيقها في الوقت الذي يواصل فيه بقية أفراد المجموعة الأنشطة التطبيقية للدرس .

(6) التدريس الدقيق:

التدريس الدقيق يعتبر استراتيجية نافعة ومفيدة في تفريد التدريس ، وأنها ليست أسلوباً منهجياً بقدر ما هي مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع أي طريقة للتدريس ، فهو : يوجه إلي تحسين شكل معين من السلوك في الوقت الواحد ، وينصب علي تنمية الإتقان ، وتوفير التعليم الزائد ، ويتطوي أسلوب التدريس الدقيق علي أربع مكونات رئيسية هي:

- ✓ تحديد السلوك المطلوب تحسينه .
- ✓ وضع أهداف أو محكات .
- ✓ استخدام المعدل كوحدة قياس .
- ✓ توضيح بيان للتقدم اليومي .

(7) التدرس الشخصى:

المهدف من التدرس الشخصى هو تصحيح مشكلة التعلم عند المتعلم من خلال تصميم طرق ومواد من شأنها تجنب القصور أو التعويض عنه ، وهذا النموذج من التدرس يتطلب معرفة بأفضل نظام للتعلم عند المتعلم (سمعي، وبصري، وحركي)، ومخط التعلم عند المتعلم (لفظي، وتبعي).

ولتوفير معالجة فعالة من خلال التدرس الشخصى من الضروري معرفة ثلاث عوامل رئيسية هي:

- (1) ما هو الواجب الذي لا يستطيع المتعلم أدائه؟
 - (2) ما هي العملية التي تمنع المتعلم من القدرة علي أداء الواجب؟
 - (3) ما هي أفضل طريقة تعلم بالنسبة للتلميذ؟
- والإجابة علي كل سؤال من الأسئلة الثلاث انسابقة تتطلب تقيماً رسمياً بواسطة أحد الإخصائيين النفسيين مدرّب علي استخدام أدوات التشخيص والتقييم ، أو تقييم غير رسمي يقوم به المعلم ، وربما كان التقييم الذي يحمل فائدة وقيمة عالية هو الذي يجريه المعلم بما يوفر استبصاراً قيمياً لمشكلة المتعلم.
- وتوجد ثلاثة مكونات للتدرس الشخصى هي:

- (1) وضع أهداف تدريسية واضحة ومعرفة الخطوط الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.
- (2) قدرة المعلم علي التقييم المفصل والعميق للفروق الفردية التي تؤثر بوضوح علي قدرات التعلم عند المتعلم.
- (3) يجب علي المعلم أن ينسق وينظم المنهج طبقاً للخصائص والحاجات والاهتمامات والميول لكل تلميذ.

(8) تحليل الواجب:

علي الرغم من أن تحليل الواجب يعتبر أحد مكونات نموذج التدرس الشخصى إلا أن التأكيد فيه يختلف في أن الاهتمام لا يكون بالعمليات بقدر ما هو اهتمام بالواجب نفسه ، في حين أن المدخل الشخصى يهتم بكل من القصور الملاحظ

في المهارات وضعف العمليات ، فإن تحليل الواجب يركز مباشرة علي المهارات المطلوبة لإكمال الواجب.

تحليل الواجب أسلوب يمكن أن يكتسب من قِبل أي معلم ويُطبق علي أية مشكلة تعليمية بغض النظر عن الطريقة المنهجية ، بالإضافة إلي ذلك لا يتطلب أدوات تشخيصية محددة ، ولا يحتاج إلي تفسيرات للتقارير النفسية المعقدة ، فهو يتطلب معرفة بما يتضمنه الواجب الذي يواجهه المتعلم ، وللقيام بذلك يجب أن يكون المعلم واعياً لمطالب المدخلات (كيف يسجل المتعلم استجاباته للواجب) ، وأن يكون ملاحظاً للطريقة التي يتناول بها المتعلم مطالب الواجب.

ويختصار فإن المبادئ التالية تطبق علي كل من الاستراتيجيات التدريسية التالية:

- ✓ تحديد المشكلة.
 - ✓ تخصيص أهداف التدريس.
 - ✓ تحديد تهيئ المتعلم بالنظر إلي الهدف.
 - ✓ تدريس المهارات المطلوبة مسبقاً.
 - ✓ توفير التدريس والمواد التعليمية الملائمة.
 - ✓ تكييف الأساليب لمواجهة حاجات المتعلم.
 - ✓ تقييم التدريس في إطار الهدف المعين.
- (Lerner, 1993)، (نصي الزيات ، 1998 : 587)

(9) استراتيجية التدريس المباشر للمخ:

تعد الاستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه ،

ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وآخرين (Bakker et al, 1990)، جريس (Grace, 1992)، كابرز (Kappers, 1997)، هويدا غني (2002).

ويذكر جادس (Gaddes, 1993: 442) أن هناك بعض الأمثلة التي توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل إبتكار وتصميم خطة علاجية للاستفادة بالجانب الصحي لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل منها: أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات الحادة في تعلم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق الغناء أولاً ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانياً.

وقد يحدث ذلك مع الفرد الذي يسيطر لديه النمط الأيمن في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيمن) أكثر من النمط الأيسر في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذي يمكن الأفراد الذين لديهم تنهته Congenital stutterers أن يقوموا بغناء الكلمات بطلاقة تامة.

وفي ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Bolike, 1986: 312) أيضاً أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسي وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفي المخ) والسلوك قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة في محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو استراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

الفصل الخامس
صعوبات الفهم القرائي لدى
المتأخرين دراسياً

الفصل الخامس

صعوبات الفهم القرائي لدى المتأخرين دراسياً

المقدمة:

تعد مشكلة التأخر الدراسي تعد من أكثر مشكلات التعلم تعقيداً، لتعدد الأسباب والعوامل المؤثرة والمصاحبة، ولقد لفتت أنظار المهتمين بالتربية وعلم النفس، فلا يكاد يخلو منها فصل أو مدرسة أو منزل، الأمر الذي يعكس أثره على جميع المؤثرات والمحافل العلمية والبحثية في مجال التربية وعلم النفس.

وتتجلى أهمية ظاهرة التأخر الدراسي من إرتفاع حجم المتعلمين الذين يظهرون تأخراً دراسياً سواء كان عاماً أو نوعياً. كما تتجلى أهمية هذه الظاهرة أيضاً في الآثار السلبية المترتبة عليها، ومنها الضغوط النفسية الناتجة عن الإحساس بالعجز وعدم القدرة على المتابعة، وغيرها من المشاعر التي تنعكس في صورة اضطرابات مختلفة.

مفهوم التأخر الدراسي:

التأخر الدراسي كما يدل عليه الاصطلاح هو تدني التحصيل عن المتوسط مما قد يترتب عليه بعض السنوات. وقد عرفه علماء النفس كلا منهم على حدة.

والتعريف الشائع والمتداول بين الدول هو حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية ، أو جسمية ، أو اجتماعية ، أو عقلية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من المحرافين سالبين. وبالطبع قد نرى هذا جلياً في الصفوف الدراسية .. وخاصة في المرحلة الابتدائية.

فقد نجد في بعض الفصول الدراسية طالباً أو أكثر يسببون الإزعاج والمتاعب للمعلمين فيبدو عليهم صعوبة التعلم مصاحبا ذلك ببطء في الفهم وعدم القدرة على التركيز والحمول وأحيانا تصل بهم إلى ما يسمى بالبلادة ؟ وشرود الذهن . وربما

يكون الأمر أكبر من اضطراب انفعالي ربما تكون الأسرة أحد أسبابه وما يصاحبها من عوامل سلبية تدفع بالمتعلم إلى الإحباط والانطواء.

وبعد ذلك عندما يذهب المتعلم للمدرسة باحثاً إلى متنفس آخر يبدأ به حياة جديدة فتتقدد عملية التربية والتعليم وتكون النتيجة ظهور مشكلة عظيمة تهدد حياته ومستقبل المتعلم بكافة أبعاد المشكلة وهذا ما نطلق عليه باسم التخلف الدراسي أو التأخر الدراسي (Scholastic Retardation or Educational retardation).

وبلا شك أن التخلف أو بالأحرى التأخر الدراسي مشكلة كبيرة لا بد لها من حل. فهي مشكلة مقدره الأبعاد، تارة تكون مشكلة نفسية وتربوية وتارة أخرى تكون مشكلة اجتماعية يهتم بها علماء النفس بالترجيح الأولى ومن ثم المربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء. فتعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير الكثير من التربويين وللآباء وللمدربين أنفسهم باعتبارهم مصدر أساسي لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة.

ولكي نجد الحل لهذه المشكلة لا بد لنا أولاً من معرفة أنواعها وأبعادها سواء أكانت (تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية) وكذلك لا بد لنا من معرفة أسبابها.. أسباب التأخر الدراسي.

أسباب التأخر الدراسي

هناك عدة أسباب للتأخر الدراسي يمكن إجمالها فيما يلي:

1- الأسباب العقلية والادراكية:

من الناحية العقلية: فإن معظم المتعلمين في فصول المدرسة الابتدائية متوسطين في الذكاء، وعدد قليل منهم فوق المتوسط، وهم في مقدمة الفصل دائماً، وعدد آخر أغبياء متأخرين وتبلغ نسبتهم تقريباً 10٪ من مجموع المتعلمين.

أما من النواحي الإدراكية : فإننا نجد أن بعض المتعلمين ضعاف في الأبصار وقد يظل بعضهم بعد معالجة الضعف بالنظارة الطبية ضعيف البصر. وهناك ارتباط ما بين التأخر الدراسي وضعف الأبصار. كما أن الضعف في التذكر البصري يعوق النمو التعليمي، كذلك الضعف السمعي.

2. الأسباب الجسمية:

إن الضعف الصحي العام وسوء التغذية وضعف الجسم في مقاومة الأمراض يؤدي إلى الفطور الذهني والمجز عن تركيز الانتباه وكثرة التغيب عن المدرسة وهذا يؤثر على التحصيل الدراسي ، فقد يتغيب المتعلم عن عدة دروس مما يؤثر في تحصيله البنائي للمادة الدراسية ويظهر هذا بوضوح في الرياضيات لما يميز الرياضيات بأنها مادة تراكمية متكاملة البناء.

3. الأسباب الانفعالية:

هناك عدة عوامل انفعالية تعرقل الأطفال الأصحاء والأذكياء في المدرسة بما يتفق مع مستواهم ، فالطفل المنطوى القلق يجد صعوبة في صعوبة في مجابهة المواقف والمشكلات الجديدة.

وقد يرجع قلق الأطفال إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم ، ومهما يكن من شيء فإن مثل هذا الطفل قد يجد المدرسة بيئة مهددة ، وخاصة إذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط ، ولم يحم بدوره كمواجه للتلميذ ومعين لهم على التغلب على الصعوبات المدرسية ، وقد يجد بعض المتعلمين في دروس الضرب والقسمة مثلاً مصادر قلق ، وقد نشن انتباههم وتنعمهم من متابعة ما عليهم من توجيهات ، فيزد تأخرهم ويزيد قلقهم ويدور المتعلمين في دائرة مفرغة.

وعلاقة المتعلمين بالمعلم امتداد لعلاقته بوالديه ، فإذا كانت هذه العلاقة سيئة فقد تنعكس أيضاً على علاقة بمعلمه ، فيجد المعلم صعوبة فى اكتساب ثقة المتعلم وتعاونه.

وقد لا يبلغ بعض المتعلمين مستوى من النضج الانفعالي يلائم التحاقهم بالمدرسة وما يرتبطه من اعتماد للأطفال الذين يجدون حماية زائدة وضماناً مبالغاً فيه يعوق نموهم ويصعب عليهم الحياة المدرسية لأنها تتطلب بذل الجهد والتوافق ... إلخ.

4. الأسباب اللغوية:

إن الضعف فى أى من الفنون اللغوية : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة يؤثر بعضه فى الآخر ، وبالتالي يؤثر فى جميع المواد الدراسية. فالطفل الذى لديه صعوبة فى الكلام يجد صعوبة فى تعلم القراءة لجميع المواد الدراسية.

ومن الممكن أن يكون نقص القدرة فى استخدام اللغة فى أى مادة من المواد الدراسية راجعاً إلى ثلاثة مصادر مختلفة هي:

أ- انخفاض مستوى الذكاء.

ب- عيوب فى الكلام.

ج- البيئة اللغوية الفقيرة.

وقد أتضح من البحث العلمية أن هناك ارتباطاً واضحاً بين العيوب فى الكلام والضعف فى القراءة لجميع المواد ، وقد تنشأ عيوب الكلام عن اضطرابات فى أعضاء النطق والتنفس غير المنتظم والمشكلات الانفعالية وضعف السمع ، ويلزم فى هذا الحال أن يفحص المتعلم طبيباً ، وأن يعالج كلامه قبل أن يبدأ تعلم القراءة.

كما أن بيئة الطفل تؤثر فى نموه اللغوى لسائر المواد ، فقد تحرمه البيئة المنزلية من النمو اللغوى لأنها لاتزوده بالخبرات اللغوية المتنوعة والكافية ، وإذا حدث هذا

فلا بد من وضع برنامج لتزويد الطفل بالخبرة الضرورية التي تمكنه من التقدم في فنون اللغة حتى لا تكون من أسباب التأخر الدراسي.

ويمكن كشف هؤلاء الأطفال بمقارنة درجاتهم في اختبارات الذكاء اللفظية واختبارات والأداء المصورة.

وفي مثل المقارنة غالباً ما يحصل المتعلمين على درجات في الاختبارات اللفظية أقل من درجاتهم في اختبار الأداء.

5. أسباب ترجيح إلى المعلم:

من المشكلات المطروحة في تدريس المقررات بالمرحلة الابتدائية حسب الأطفال وكرهمهم لمادة معينة.

فمثلاً هناك اتجاه لدى الكثيرين أن الأطفال لا يحبون الرياضيات ، وأن الكثيرين من الكبار يشعرون بالاغتراب تجاه الرياضيات والتعامل الكمي والتفكير المجرد بصفة عامة ، لذلك فإن أحد الأدوار الرئيسية لمعلم المرحلة الابتدائية هو جذب الأطفال نحو الرياضيات وترغيبهم في دراستها وعدم تنفيرها منها سواء عن طريق الغموض أو إشعارهم بالفشل أو وضعهم في مواقف يفقدون فيها ثقتهم بأنفسهم عند التعامل مع الرياضيات.

ويتكون الاتجاه نحو الرياضيات من الصف الأول الابتدائي من اتجاهات المتعلم نحو: المعلم والمادة نفسها وقيمتها وطريقة تدريسها ومدى استمتاعه بتعلمها ومدى إحساسه بفائدتها وحتى مواعيد الحصة التي تدرس فيها الرياضيات.

أنواع التأخر الدراسي:

بالطبع للأغراض التربوية عرف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات الموضوعية التي تقام له ، ولهذا صنف التأخر الدراسي إلى أنواع منها:

أ- التخلف الدراسي العام: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث يتراوح نسبة الذكاء ما بين (71 - 85).

ب- التخلف الدراسي الخاص: ويكون في مادة أو مواد بعينها فقط كالحساب مثلاً ويرتب بنقص القدرة.

ج- التخلف الدراسي الدائم: حيث يقل تحصيل المتعلم عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

د- التخلف الدراسي الموقفي: الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل المتعلم عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة.

هـ- التخلف الدراسي الحقيقي: هو تخلف يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.
و- التخلف الدراسي الظاهري: هو تخلف زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.

وبعد معرفتنا لأنواع التأخر الدراسي يمكننا وضع تعريف للتأخر الدراسي ينص على أنه " مصطلح يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة معطيات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى ، و يحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي يظهر من مظاهر صعوبات التعلم "

تشخيص التأخر الدراسي:

إن عملية تشخيص التأخر الدراسي من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة والعوامل المؤدية لها وبالتالي تفاعلها. ولهذا ينبغي أن ننظر بمنظار واسع مضيء لكي نتجلى لنا أبعاد المشكلة ومن ثم يتسنى لنا إيجاد الحل السليم لهذه المشكلة.

فالتأخر الدراسي لا بد لنا أن ننظر إليه على اعتباره عرض من الأعراض لكي نحاول تشخيص أسبابه حتى نجد العلاج المناسب له.

فمشكلة التأخر الدراسي يمكن أن تسببها العديد من العوامل والمؤثرات لذا لا بد لنا من استخدام أساليب متنوعة للحصول على المعلومات التي تساعد على التشخيص. ومن هنا يظهر التميز بين المتعلم المتخلف دراسياً بسبب عوامل عقلية والمتعلم المتخلف دراسياً بسبب عوامل بيئية أو تربوية يعد أمراً هاماً في عملية التشخيص.

علاج التأخر الدراسي:

أولاً: بعض التوصيات الإرشادية:

- أ. التعرف على المتعلمين المتخلفين دراسياً خاصة خلال الثلاث سنوات الأولى (من المرحلة الابتدائية حتى يمكن اتخاذ الإجراءات الصحيحة والعلاج المبكر).
- ب. توفير أدوات التشخيص مثل (اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل المقننة وغيرها).
- ج. استقصاء جميع المعلومات الممكنة عن المتعلم المتخلف دراسياً خاصة : (الذكاء والمستوى العالي للتحصيل وآراء المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والأطباء إلى جانب الوالدين).
- د. توفير خدمات التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمنهي في المدارس لعلاج المشكلات لهؤلاء المتعلمين. إضافة إلى الاهتمام بدراسة الحالات الفردية للتلاميذ بحفظ السجلات المجمعة لهم.
- هـ. عرض حالة المتعلم على الطبيب النفسي عند الشك في وجود اضطرابات عصبية أو إصابات بالجهاز العصبي المركزي ، وغير ذلك من الأسباب العضوية.

ثانياً: العلاج:

أ. يمكن حل مشكلة المتعلم المتأخر دراسياً بسبب عوامل ترتبط بنقص الذكاء: هناك آراء تربوية تؤكد إنشاء فصول دراسية خاصة للمتأخرين دراسياً ، وهناك آراء تعارض تماماً فتعارض عزلهم عن بقية المتعلمين وحجتهم في ذلك صعوبة تكوين مجموعات متجانسة في أنشطة متعددة.

لذلك يفضل البعض عدم عزلهم وإبقاء المتعلم المتأخر دراسياً في الفصول الدراسية للعاديين مع توجيه العناية لكل طالب حسب قدراته.

ب. يمكن حل مشكلة المتعلم المتأخر دراسياً بسبب عوامل ترتبط بنقص الدافعية لديهم:

بالطبع من العمليات الصعبة التي يواجهها المرشد (عملية تنمية الدوافع) وخلق النقد في النفس لدى المتعلم المتأخر دراسياً وبالتالي لا بد من وضع حل لهذه المشكلة فعلى المرشد أن يحاول أن يجعله يدرك ويقدم المكافأة لأي تغير إيجابي فور حدوثه ، كما عليه أن يستخدم أسلوب لعب الأدوار المتعارضة في التعامل مع المتعلم ذو الدوافع المنخفضة.

ج. يمكن حل مشكلة المتعلم المتأخر دراسياً بسبب عوامل نفسية:

وفي هذا المجال يؤكد المؤلف على أن التركيز على تغيير مفهوم الذات لدى المتعلمين المتأخرين دراسياً يمثل أهمية خاصة في التأخر دراسياً يمثل أهمية خاصة في علاج التأخر الدراسي.

وعلى هذا يمكن رفع مستوى الأداء في التحصيل الدراسي عن طريق تعديل واستخدام مفهوم الذات الإيجابي للطلاب المتأخر دراسياً ويتطلب ذلك تعديل البيئة وتطبيقها في الحقل المدرسي بحيث تمتد هذا التغيير إلى البرامج والمناهج الدراسية المختلفة.

رعاية المتعلمين المتأخرين دراسياً:

يعد المتعلمين ثروة وطنية وكنزاً لا ينضب في مجتمعنا، بل وعاملاً من عوامل نهضته في جميع المجالات، حيث بهم ويسواعدهم يتم استثمار وتطوير الأنواع الأخرى من الثروات، لذلك لا بد من الاهتمام بهم والسعي للرفي بمستواهم التعليمي.

وللارتقاء بهذه الثروة ينصح المؤلف بضرورة إتباع الخطوات التالية:

- ♦ حصر المتعلمين المتأخرين دراسياً من واقع نتائج الاختبارات وتسجيلهم في سجل خاص لمتابعتهم والوقوف على مستوياتهم أولاً بأول.
- ♦ التعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى التأخر الدراسي مثل عدم تنظيم الوقت وعدم حل الواجبات أو ضعف المتابعة المنزلية.
- ♦ متابعة مذكرة الواجبات اليومية (في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة) وهو من أهم السجلات المراقبة للطالب التي تسجل نشاطه اليومي، وتعمل على ربط البيت بالمدرسة.
- ♦ تنظيم وقت التعلم خارج المدرسة وإرشاده إلى طرق الاستذكار الجيد وفق جدول منظم.
- ♦ توجيه نشرات للمعلمين عن كيفية رعاية الفروق الفردية بين المتعلمين وأهميتها في التعرف على المتعلمين المتأخرين دراسياً وقيامهم بمعالجة مشكلات المتعلمين داخل الصف الدراسي.

1. دور الأخصائي النفسي المدرسي في رعاية الطلاب المتأخرين دراسياً:
2. يمكن للأخصائي النفسي المدرسي اتخاذ الخطوات التالية لرعاية الطلاب المتأخرين دراسياً:
3. حصر الطلاب المتأخرين دراسياً من واقع نتائج الاختبارات وتسجيلهم في سجل خاص لمتابعتهم والوقوف على مستوياتهم أولاً بأول.

4. التعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى التأخر الدراسي مثل عدم تنظيم الوقت وعدم حل الواجبات أو ضعف المتابعة المنزلية أو كره الطالب للمادة أو وجود ظروف تمنعه من الدراسة أو لأسباب تتعلق بالمعلم أو المنهج الدراسي وغير ذلك من الأسباب.
5. متابعة سجل المعلومات الشامل حيث يعتبر مرآة تعكس واقع الطالب الذي يعيشه أسرياً واجتماعياً وصحياً ودراسياً وسلوكياً.
6. متابعة كراسة الواجبات اليومية (في المرحلتين الابتدائية والإعدادية) وهو من أهم السجلات المرافقة للطالب التي تسجل نشاطه اليومي، وتعمل على ربط البيت بالمدرسة.
7. حصر نتائج الاختبارات الشهرية والنهاية وتعزيزها بالمعلومات الإحصائية والرسوم البيانية ودراساتها مع إدارة المدرسة والمعلمين حيث يمكن تقديم الخدمات الإرشادية اللازمة للطلاب في ضوءها.
8. تنظيم اجتماع مع الطلاب المتأخرين دراسياً وعقد لقاءات مع مدرسي المواد الذين تأخروا فيها لمناقشة أسباب التأخر وإرشادهم إلى أن طرق المثلى لتحسين مستواهم الدراسي وذلك بعد النتائج الشهرية والنهاية.
9. تنظيم مجاميع التقوية وفقاً لللائحة المنظمة لذلك ، وإمكانية تشجيع المعلمين على المشاركة في هذه المجموع واختيار الوقت الملائم لتنفيذها.
10. تنظيم وقت الطالب خارج المدرسة وإرشاده إلى طرق الاستذكار الجيد وفق جدول منظم بالتنسيق مع ولي أمره إذا أمكن ذلك.
11. إشراك الطلاب في مسابقات خاصة بالموضوعات الدراسية تتناسب مع مستواهم التحصيلي لغرض تشجيعهم على الاستذكار والمراجعة من خلال الاستعداد لهذه المسابقات.
12. تشجيع الطلاب الذين أبدوا تحسناً في مشاركتهم وفاعليتهم والنهاية وواجباتهم الدراسية، أو تحسنهم في نتائج اختباراتهم الشهرية والنهاية وذلك بمنحهم

شهادات تحسین مستوى أو الإشادة بهم بين زملائهم أو في الإذاعة المدرسية وذلك بهدف استمرارهم في هذا التحسن تصاعدياً.

13. توجيه نشرات للمعلمين عن كيفية رعاية الفروق الفردية بين الطلاب وأهميتها في التعرف على الطلاب المتأخرين دراسياً وقيامهم بمعالجة مشكلات الطلاب داخل الصف الدراسي ويمكن عمل نشرات عن التدريس الجيد واستعمال الوسائل المعينة وأساليب رعاية الطلاب دراسياً وسلوكياً ويمكن مناقشة هذه الأمور التربوية من خلال اجتماعات المدرسة.

14. إقامة الندوات والمحاضرات وإعداد نشرات واللوحات والصحف الحائطية والتي تحت على الاجتهاد والمثابرة واستغلال أوقات الفراغ مما يعود على الطالب بالفائدة ويمكن مشاركة إدارة المدرسة ومعلميها وبعض أولياء أمور الطلاب المهتمين بمجال التربية والتعليم ويمكن تنفيذها أثناء الدوام الدراسي وفي المساء.

15. الاستفادة من الاجتماعات الدورية الإرشادية مثل اجتماع الجمعية العمومية ومجالس الآباء والمعلمين واللقاءات التربوية المفتوحة والمناسبات المدرسية المتعددة في حث وتشجيع أولياء الأمور على متابعة أبنائهم وحثهم على المذاكرة المستمرة وحل الواجبات والاستعانة بهم في معرفة أسباب التأخر الدراسي ومعالجته والمساعدة في تحسن مستويات أبنائهم وبيان أهمية زيارتهم المتكررة للمدرسة للاطمئنان على مستوى تح

16. تقديم خدمات الرعاية الفردية لهم. وفتح دراسة حالة لمن يحتاج إلى متابعة دقيقة منهم والاستعانة بالوحدة الإرشادية لتشخيص أسباب التأخر الدراسي النفسية.

رعاية الطلاب الراسخين والباقيين للإعادة:

إن لرعاية الطلاب الباقيين للإعادة ومتكرري الرسوب أهمية كبيرة في إيجاد التوافق الدراسي المطلوب لهم ويمكن للأخصائي النفسى المدرسى تنفيذ الخطوات التالية:

- 1- دراسة نتائج العام الدراسي السابق وحصر الطلاب الباقين للإعادة، والتعرف على الطلاب متكرري الرسوب من حيث عدد سنوات الإعادة والمواد التي يتكرر رسوبهم فيها وتسجيلهم في سجل الرعاية الجماعية والفردية للأخصائى النفسى المدرسى لغرض المتابعة والرعاية.
- 2- عمل جلسات الإرشاد الجمعي في بداية العام الدراسي الجديد مع هؤلاء الطلاب وتوجيههم بأهمية الاستعداد الدراسي المبكر، ومعالجة أوضاعهم الدراسية في المواد التي يتكرر رسوبهم فيها ومتابعتها منذ بداية العام الدراسي.
- 3- استدعاء أولياء أمورهم لتذكيرهم بأهمية رعاية أبنائهم المعيدين ومتابعة تحصيلهم الدراسي منذ بداية العام الدراسي وأهمية زيارة مدارسهم بشكل مستمر.
- 4- أهمية مناقشة أوضاعهم مع معلمهم وذلك لمتابعتهم دراسياً والتركيز عليهم داخل الصف الدراسي منذ بدء الفصل الدراسي الأول وإبلاغ الأخصائى النفسى المدرسى أولاً بأول عما يطرأ على سلوكهم الدراسي.
- 5- حاجة الطلاب الضعاف دراسياً من هؤلاء المعيدين إلى الالتحاق بالمراكز أو الالتحاق بأي برنامج تربوي يعالج أوضاعهم المدرسية بما يؤدي إلى تحسين مستوياتهم الدراسية إلى الأفضل.
- 6- متابعة مدى تطورهم الدراسي من خلال سجل الرعاية الفردية وتشجيع الطلاب الذين أظهروا استجابات إيجابية والأخذ بأيدي البقية ليصبوا في مستوى زملائهم.

الفصل السادس صعوبات الفهم القرائي التعلم الإنساني

الفصل السادس

صعوبات الفهم القرائي التعلم الإنساني

المقدمة:

إن من أهم الصفات المميزة للسلوك الإنساني هي القدرة على التكيف تبعاً للظروف الحياتية المتغيرة وأن ما نتعلمه يرجع إلى طبيعة البيئة التي نعيش فيها وتعتمد اعتماداً كبيراً على ما يكون قد تعلمناه من الآخرين.

والتعلم عملية أساسية وضرورية للبقاء الناجح للأفراد في المجتمع، وهي عملية معقدة تكاد تستغرق حياة الفرد بأكملها، فنحن نتعلم من المهد إلى اللحد أنواعاً مختلفة من الأنشطة والخبرات، وليس فقط خلال سنوات المراحل التعليمية، فبعد انتهاء الدراسة يتعلم الفرد تلقائياً من أقرانه ومن زملاء المهنة أو الدراسة ومن الآخرين عموماً ومن وسائل الإعلام بشتى صورها بالملاحظة والاستطلاع والمحاكاة وبالتلقين أو التقليد، ويعلم الصغار والكبار بعضهم البعض .

وإذا أردنا أن نفهم طبيعة التعلم يجب أن نوضح مقدماً أن المقصود بالتعلم في علم النفس ليس هو الاستذكار أو تحصيل الدروس في المدرسة أو الجامعة فقط، وإنما التعلم أوسع وأشمل من ذلك بكثير، حيث يضم كل ما يكتسبه الإنسان من عادات وأشكال سلوكية جديدة لم تكن موجودة عنده من قبل. وهنا نؤكد على أن الفرد لا يقتصر على تعلم السلوك السوي ولكن قد يتعلم السلوك غير السوي والأخلاق غير الحميدة أيضاً، أليست هي أيضاً سلوك مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الفرد ومن ثم قد يكون التعلم سبباً لرقى الفرد وتقدمه، أو سبباً في تأخره وإحباطه وهذا يتطلب ضرورة الإهتمام بالتربية لتهديب التعلم وتوجيهه الوجهة الصحيحة.

ويظل الإنسان دائماً طزوال حياته في عملية تعلم مستمر واكتساب متواصل للسلوك الجديد ويختلف العادات والخبرات الجديدة التي تنشأ من وجوده في مجتمعة

في مختلف الميادين العلمية والاجتماعية والأخلاقية.. ومن ثم يكون للتعليم أهميته في تطوير حياة الإنسان وتهذيب سلوكه.

ولقد أمضى علماء النفس رداً طويلاً من الزمن وهم يدرسون التعلم. فكشفوا عن مفهومه وشروطه، ومبادئه، والعوامل المؤثرة فيه، والاستراتيجيات التي تُفَعِّلُه، ودور المخ في عملية التعلم، وكيف يتعلم المخ، وكيف تتكامل وظائف النصفين الكرويين للمخ في إحداث عملية التعلم في نظام فريد مذهل ... إلخ، وعليه فسوف يتناول مؤلف الكتاب موضوع التعلم بشيء من التفصيل وذلك في السطور القادمة.

مفهوم التعلم:

يُعد التعلم أحد المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، وبالرغم من ذلك فإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم، وذلك لأنه لا يمكننا ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، ولا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل، فالتعلم يعتبر عمليات افتراضية يستدل عليها من ملاحظة السلوك. ولقد اقترح علماء النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم، غير أنه لا يمكننا الاعتماد على تعريف واحد.

فيعرف التعلم عموماً، بكونه عملية تغيير، شبه دائم في سلوك الفرد. ولا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من أداء الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة. وقد يتفق علماء النفس عموماً، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبياً تندرج تحت التغيرات المتعلمة، وهذا يعني أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلاً على حدوث التعلم.

ويشير هذا التعريف أن التعلم تغيير في الخصيلة السلوكية أكثر ما هو تغيير في السلوك. وقد اكتشف المختصين في علم النفس أن السلوك لا يعتبر مؤشراً للتعلم، وإن غياب السلوك ليس دليلاً على عدم التعلم.

و يرى ويتيج (1980) ضرورة استبعاد التغيرات الناتجة عن الخبرة والعماليات الطويلة المدى كالتى تحدث نتيجة النمو الجسمي أو التقدم في السن أو التعب أو المرض. بينما ترى النظرية التربوية التعلم بمفهوم التفكير الذي يتطلب استعمال معرفة سابقة واستراتيجيات خاصة لفهم الأفكار في نص ما، وفهم عناصر المسألة باعتبارها كلية واحدة.

وتفترض هذه النظرية أن المدارس تحدث أثر في التعلم . أن عدم التحصيل المتعلمين يمكن تعديله من خلال توفير خبرات تدريسية ملائمة ، وتعليمهم كيفية مراقبة أدائهم وميطرة عليه.

أما كلمة التعلم في القاموس الفرنسي لاغوس^١، تعني الدراسة واكتساب معارف. ويأخذ التعلم صفة ارتباط المثير بالاستجابة نتيجة للتعزيز الإيجابي بمفهوم السلوكيين، و تغيير في البنيات العقلية بمفهوم المعرفيين. ويعتبر عالم البيولوجيا التعلم بمثابة الكيفية التي تتطور بها شبكة الأعصاب في المخ.

و يرى جونز (1988) أن هناك ستة فرضيات عن التعلم مستندة إلى نتائج البحث التربوي، وأن هذه الفرضيات تشكل المفهوم الجديد للتعلم، ولها أثر حاسم في الكيفية التي ينفذ بها التدريس ويمثل الشكل التالى الفرضيات الست المذكورة.

فالتعلم الموجه بالهدف يعني أن المتعلم الماهر يبذل قصارى جهده لبلوغ هدفين يتمثلان في فهم معنى المهمات التي بين يديه وضبط تعلمه، بالاطاقة لذلك فقد يضع المعلم النموذجي في سياق تعليمه عددا من الأهداف الخاصة بالمهمة.

ويعتقد الباحثون في مجال التربية أن المعلومات المخزنة في الذاكرة على شكل بنى معرفية تسمى مخططات، ويمثل المخطط الواحد جملة ما يعرفه المتعلم عن الموضوع، وهي شديدة الترابط و ذات صفات حيوية، تتيح للمتعلم أن يقوم بأنواع مختلفة من النشاط المعرفي الذي يتطلب الكثير من التفكير والتخطيط مثل الاستدلال والتقييم. ويعتبر تنظيم المعرفة عبارة عن تركيب الأفكار والمعلومات في بنى منظمة وموحدة.

أما فيما يخص ما وراء المعرفة فالمتعلم يعني ويدرك المهارات والامتناعات الخاصة التي يستعملها في التعلم ويسمى هذا النشاط بالإدراك فوق المعرفي للتعلم. وخلص القول أن التعلم لا يحدث مرة واحدة وإنما يحدث على شكل دفعات في مراحل متلاحقة، تبدأ بمرحلة التحضير وذلك بتنشيط معرفته السابقة، ثم مرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة التي تتميز بتقييم المعرفة الجديدة ودمجها وفق المعرفة السابقة. وأخيراً مرحلة التعزيز والتوسع ضمن عملية الإدراك الكلي للمعنى وإدماجه في المخزون المعرفي السابق. والقيام بأجاد الروابط بين المعرفتين والتأكد منها.

إن التعلم يتأثر بالعوامل النمائية للمتعلم مما يؤدي إلى فوارق متباينة البنى المعرفية بين المتعلمين. ويشير جونز وآخرين (1988) أن الطلبة المتخلفين في التحصيل يحتاجون إلى فرص متنوعة للتدريب على المهارات وتطبيقها في ظروف مختلفة، على أن يكون ذلك مصحوباً بتغذية راجعة تصحيحية وبتعليم مثير لإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

شروط التعلم:

توجد مجموعة من الشروط يجب توافرها حتى يحدث التعلم وهي:

1. وجود مشكلة تعترض طريق الفرد ينبغي عليه حلها.
2. وجود دافع للتعلم: مثل الدوافع الاجتماعية.
3. وجود مستوى النضج سواء (الحسي؛ الحركي؛ والجسمي) ووجود مستوى القدرة سواء (البصرية أو الحركية ... إلخ) الملائم للتعلم.
4. الممارسة والتدريب.
5. الخبرة.

أنواع التعلم:

اعترف علماء النفس بوجود أنماط مختلفة للتعلم وهي التعلم البسيط الذي يتميز بالاعتقاد حيث يتوقف المتعلم عن الانتباه للمثيرات البيئية الثابتة دوماً كالساعة التي تدق في إحدى الغرف. والاشتراط يشير إلى اكتساب سلوكيات بوجود مثيرات بيئية

معدة و نميز نوعين من الاشتراط وهما الاشتراط الكلاسيكي والاشتراط الإجرائي الذي سوف يتم الحديث عنهما لاحقاً وإلى جانب ذلك هناك التعلم المعرفي، حيث يقوم المتعلم بالتفكير بشكل مختلف حول العلاقات بين السلوك والحوادث البيئية.

وفيما يلي سوف يعرض مؤلف الكتاب لأنواع التعلم وذلك على النحو التالي:

1- التعلم اللفظي: وهو أحد أنواع التعلم الذي يهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على استيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها في أي وقت.

2- التعلم الحركي: ويهدف إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته مما يؤدي إلى توافق عضلي من نوع جديد كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف من المواقف مثل ركوب الدراجة.

3- التعلم الإدراكي: وهو يهدف إلى إعادة تنظيم المثيرات الحسية في نماذج إدراكية جديدة.

4- تعلم الاتجاهات: وهو أحد أنواع التعلم الذي يتضمن بعض النواحي المعرفية والانفعالية، وهي تعتبر كمحرك لسلوك الفرد، ويمكن اكتساب الفرد لاتجاهات عديدة عن طريق التقمص.

5- تعلم أسلوب حل المشكلات: وهو التعلم الذي يستطيع الفرد من خلاله التغلب على ما يصادفه من مشكلات أثناء تفاعله مع بيئته.

نظريات التعلم:

نظراً لأهمية نظريات التعلم وتعدد الاتجاهات النفسية التي تنسب إليها، فسوف نعرض أهم النظريات شيوعاً في الفكر النفسي ألا وهي نظرية التعلم بالمحاولة الخطأ لثورنडाيك ونظرية الاشتراط الإجرائي لسكينر ونظرية التعلم بالملاحظة لباندورا التي تنسب إلى نظرية أو منحني التعلم الاجتماعي ونظريتي الجشطت والتفكير البنائية التي تنسب إلى المنحنى المعرفي.

أولاً: النظريات السلوكية:

1- النظرية الارتباطية أو التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك:

ولد ثورندايك في ويلميز بيرج بولاية ماساشوستس في 31/8/1874 ، وبدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين . و ظهرت أبحاث ثورندايك في نظرية التعلم في عام 1913-1914 عندما نشر كتابه " علم النفس التربوي " الذي يتألف من ثلاث أجزاء وحدد فيه قانون التدريب وقانون الأثر وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية. أما طريقته في البحث فكانت تقوم على المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي:

1- وضع العضوية في موقف حل المشكلة.

2- ترتيب توجهات الإنسان أو الحيوان.

3- اختيار الاستجابة الصحيحة من بين عدة خيارات.

4- مراقبة سلوك الإنسان أو الحيوان.

5- تسجيل هذا السلوك في صورة كمية.

وقد كان ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بمحدث ارتباطات بين المثبرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزاً عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ، (نشواتي، 1985، 319).

فالتعلم عند ثورندايك هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجياً إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع. فعلم النفس عند ثورندايك هو دراسة السلوك دراسة علمية والتعلم هو تغير في السلوك (عليا ن وآخرون، 1987، 68).

وقد عرفت نظرية ثورندايك، التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات الأمريكية المتحدة باسم الترابطية، لأنه اعتقد أن

التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها. وقد طور ثورنडाيك، نظريته من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة .

وإحدى أبرز تجاربه كانت على القطة التي توضع في قفص له باب يمكن فتحه إذا سحبت القطة الحيط المدلى داخل القفص. وكانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول على الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص. وقد كرر ثورنडाيك هذه التجربة عدة مرات ،فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة يتناقص تدريجياً إلا أن أصبحت تسحب الحيط فور دخولها القفص .وفسر ثورنडाيك عملية التعلم كالتالي:

بعد تمكن القطة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فقويت الرابطة بين المثير والاستجابة وأهم مبادئ التعلم التي توصل إليها هي قانون الأثر.

لم يكن ثورنडाيك بوصف التعلم ،بل حاول تفسيره بارتباطات مباشرة بين المثيرات و الاستجابات، تتحكم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسية وأخرى ثانوية، بل هي قوانين تفسيرية (تشواتي1985). و تسمى هذه الروابط بقوانين التعلم.

القوانين الرئيسية:

1- قانون الأثر:

عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنها تضعف (ثورنडाيك، 1913: 71) ويرى ثورنडाيك العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط (الشرقاوي، 80: 1983).

2- قانون التدريب (التكرار):

إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخاً. يرى ثورنडाيك أن لهذا القانون شقين هما:

✓ **قانون الاستعمال:** الذي يشير أن لارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة

✓ **قانون الإهمال:** الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.

3- قانون الاستعداد: يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر ، فهو يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضا أو الضيق ويصوغ ثورنديك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي:

- ✓ تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل، فعملها يريح الكائن الحي.
 - ✓ تكون الوحدة العصبية مستعدة ولا تعمل، فان عدم عملها يزعج الكائن الحي.
 - ✓ تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتجبر للعمل فان عملها يزعج الكائن الحي. أما القوانين الثانية فهي:
- أ. قانون الانتماء:

في هذا القانون، الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، لهذا تجد الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام. ولهذا تكون إثابة العطشان بالماء أقوى من إثابته بالنقود. ويعتبر قانون الانتماء من أهم القوانين التي أضافها ثورنديك لنموذجه وهذا القانون يجعل نموذج أقرب إلى النموذج المعرفي.

ب. قانون الاستقطاب:

تسير الارتباطات في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس، فإذا تعلم الفرد قائمة مفردات عربية انجليزية فان الاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالانجليزية يكون أكثر سهولة من الاستجابة العكسية.

ج. قانون انتشار الأثر:

وضع ثورنديك هذا القانون بعد عام 1933، حيث يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر على الربط فقط، وإنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها. وعلى سبيل المثال فإذا عزز المعلم أثناء التعليم كلمة في ما بين الكلمات ، فان التعزيز ينتقل إلى الكلمة السابقة واللاحقة في السلسلة أي أن الثواب يؤثر أيضا في الارتباطات المجاورة له. وهكذا يرى أن الثواب يقوي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب.

د. قانون التعرف:

يسهل على المتعلم ربط وضع مثيري معين باستجابة معينة إذا تمكن المتعلم من التعرف على الوضع وتمييزه نتيجة مروءه بجزراته السابقة. ويرى ثورندايك انه إذا كانت عناصر الموقف الجليلد معروفة ، فان ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة، فمثلا يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف المتعلم على الأرقام والرموز المستعملة فيها.

هـ. قانون الاستجابة المماثلة:

يكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد مشابه لتصرفه مع الوضع القديم وهذا يعني انه استفاد من خبراته السابقة.

و. قانون قوة العناصر وسيادتها:

تتجه استجابة المتعلم للعناصر السائدة في الموقف أكثر مما تتوجه إلى العناصر الطارئة غير السائدة.

خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ:

- يستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم تنم عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي والاستقرائي وقد يستعمله الكبار في حالات الانفعال.

- يستعمل التعلم بالمحاولة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة.

- يمكن لهذا التعلم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات والمهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة و ركوب الدراجة.

الضامين والتطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

ثورندايك أول من شغل منصب أستاذية علم النفس التربوي في تاريخ علم النفس، وقد اهتم ثورندايك بثلاث مسائل أساسية، تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف، وهذه الأمور هي:

✓ تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.

✓ تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضي أو الضيق عند التلاميذ .

✓ استخدام الرضا أو الضيق للتحكم في سلوك التلاميذ.

✓ يرى ثورنديل على المعلم والمتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تحديد تشخيص الأخطاء، كي لا تكرر ويصعب تعديلها فيما بعد، لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة.

ويرى ثورنديل أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم، بحيث كان ناقدًا للكثير من الممارسات التربوية السائدة، خاصة العقاب، وطالب بأن تكون غرف الصف مصدر سعادة وتهية للبواغث المدرسية، كما حدد الدور الإيجابي للمتعلم المنبعث من موقف التعلم حيث أن حاجاته ورغباته هي التي تحدد استجاباته.

مهمة المعلم، هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنصائح التالية:

- أن يؤخذ في عين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.
 - أن يعطي التلميذ فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة.
 - تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.
 - ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.
 - التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء.
 - الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
 - عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم و الفاعلية والمحافظة على الدافعية.
- ويرى إدوارد تولمان في أهمية نظرية المحاولة والخطأ: " إن علم النفس السليم، كان وما زال في الأساس مسألة اتفاق مع ما جاء به ثورنديل أو اختلاف ومحاولة

إدخال التحسين عليه في أجزاء ثانوية ، ويبدو أننا جميعا في أمريكا سواء أكنّا علماء نفس الجشطلت أو الفعل المتعكس الشرطي أو الجشطلتيون الجدد، قد اتخذنا من ثورندايك بطريقة ظاهرة أو خفية نقطة بداية لنا ، ولكن العالم الذي بذل جهدا كبيرا لتطوير الأفكار التي قدمها ثورندايك والاستفادة منها في مجال التطبيق العملي هو العالم الأميركي الشهير سكينر .

2- نظرية الإشتراط الإجرائي (نظرية سكينر):

ولد بورس فريدريك سكينر عام 1904 في بلدة ساسك ويهانا في الشمال الشرقي من ولاية بنسلفانيا. وقد كان والده وليام آثر سكينر 'حاميا ذا طموحات سياسية، يعمل لدى إحدى شركات السكك الحديدية. أما والدته 'جريس مادي سكينر' فهي امرأة ذكية وجيلة وتبني فلسفة ثابتة في الحياة لا تحيد عنها. لم يستخدم والد سكينر العقاب البدني في تربيته، غير أنهما لم يترددا في استخدام أساليب أخرى لتعليمه الأنماط السلوكية الجيدة.

ويبدو أن حياة سكينر المبكرة كانت تزخر بالشعور بالأمن والاستقرار. ويشير سكينر إن حياته المدرسية كانت ممتعة محاطا دوما بالكتب التي شغف والده بقراءتها . والتحق سكينر بكلية هاملتون، حيث تخصص في الأدب الإنجليزي، ودرس مواد شملت اللغات الرومانسية، وأسلوب الخطاب ، وعلم الأحياء والأجنة والتشريح والرياضيات. وبعد أن فشلت محاولات سكينر في أن يصبح كاتباً ، فاهتم بميدان علم النفس وذلك بجامعة هارفارد في خريف 1928.

وإثناء إقامته بالجامعة لمدة 5 سنوات تحصل على منحة التجريب على الحيوان وتأثر منهجه في لبحث بمنهج بافلوف. وكان شعاره تحكم في البيئة تتحكم في السلوك. وفي عام 1936، حصل سكينر على وظيفة مدرس في جامعة مينيسوتا وظل فيها حتى عام 1945، وظهر أول عمل ضخم له (سلوك الكائنات) عام 1938، وكان وصفا مفصلا لبحوثه حول الفئران، وفي صيف عام 1945 كتب روايته الشهيرة (والدان تو)،

ولكنهما لم تنشر إلا عام 1948. وتولى منصب رئيس قسم علم النفس في جامعة أنديانا، ورغم كثرة المسؤوليات الإدارية إلا أنه واصل الأبحاث على الحمام وفي عام 1947، أصبح عضواً في قسم علم النفس بجامعة هارفارد.

ينتمي سكينر إلى مدرسة نورنبايك فهو ارتباطي مثله يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم. و سكينر أحد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه.

أنواع السلوك في نظرية الاشتراط الإجرائي:

يتميز سكينر بين نوعين من السلوك وهما:

1. السلوك الاستجابية: ويمثل لاستجابات ذات طابع انعكاسي فطري مثل إغماض العينين عند التعرض لمنبه قوي أو المشي الآلي و منعكس المص عند المولود حديثاً.

2. السلوك الإجرائي: يتم هذا السلوك من الإجراءات المتبعة من العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون مقيدة بمثيرات معينة ، وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة بعدد تكرارها وليس بقوة المثير (نتواتي 1985). يعرف السلوك الإجرائي بأثره على البيئة، وليس بواسطة مثيرات قبلية مثال على ذلك قيادة السيارة ركوب الدراجة المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى المكان ما. ويميز سكينر ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكم في السلوك الإجرائي وهي:

✓ المثير المعزز ويقصد به كل أنواع المثيرات الإيجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية.

✓ المثير العقابي ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي والاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعافه.

✓ المثير الحياضي: ويقصد به المثيرات التي تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته.

تجارب سكينر:

استخدم سكينر صندوقاً أطلق عليه اسمه وهو عبارة عن صندوقاً بداخله رافعة يمكن الضغط عليه ويوجد أيضاً بداخل الصندوق وعاء للطعام، حيث وضع فيه سكينر فأراً جائعاً، مما جعل الفأر يقوم بسلوك استكشافي وكان الضغط على الرافعة إحدى الاستجابات. وكان سكينر يعزز هذا السلوك بتقديم الطعام له. إن تزويد الفأر بالطعام يسمى بالتعزيز العرضي، لأن استجابة الضغط على الرافعة صدرت بالمصادفة، وليس كوسيلة للحصول على الطعام، وهي الاستجابة التي تميز التعلم الإجرائي. وقد توصل سكينر إلى الاشتراط الإجرائي عن طريق التعزيز.

جداول التعزيز عند سكينر:

عندما يتعلم الفرد سلوك جديداً يتم تعزيزه مباشرة ويسمى هذا الإجراء بالتعزيز المستمر. أما إذا وصل المتعلم إلى مرحلة الإتقان، يستحسن تقديم التعزيز من فترة لأخرى ويسمى هذا الإجراء بالتعزيز المتقطع. وهناك أربع أنماط أساسية للتعزيز المتقطع اثنان منه يعتمد على مقدار الوقت الذي يمر بين المعززات وتسمى جداول التعزيز الزمني، أما النوعان الآخران فيعتمدان على عدد الاستجابات المقدمة بين المعززات وتسمى بمجداول النسبة.

ويتخذ التعزيز سواء كان نسبياً أو زمنياً، شكلاً ثابتاً أو متغيراً من الاستجابات، وقد يفصل بين كل استجابتين معززتين، في تعزيز نسبي، عدد ثابت أو متغير من الاستجابات. وقد تفصل بين كل تعزيزين في التعزيز الزمني، فترة زمنية ثابتة أو متغيرة بغض النظر عن عدد الاستجابات المنبثقة خلال هذه الفترة.

تصنيف للمعززات:

نميز أكثر من طريقة في تصنيف المعززات ومنها:

- 1- المعززات الأولية: وتتمثل في المثيرات التي تؤدي إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة ودون تعلم وتسمى أيضاً بالمعززات غير الشرطية أو المعززات الطبيعية غير المتعلمة ومنها الطعام والشراب والدفع.

- 2- المعززات الثاقبة: وهي التي تكسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بالمعززات الأولية، والتي تسمى بالمعززات الشرطية أو المتعلمة.
- 3- المعززات الطبيعية: وهي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك ومن الأمثلة على ذلك ابتسامة المعلم للمتعلم.
- 4- المعززات الصناعية: وهي إعطاء المعلم نقاطاً للمتعلم يمكن استبدالها فيما بعد بأشياء يجدها المتعلم كالعلامات مثلاً.
- 5- التعزيز الموجب: هو إضافة مثير معين بعد السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى احتمال حدوث نفس السلوك في المواقف المماثلة ومنها المديح وتكريم الفائزين وزيادة الراتب وتقبيل الوالد لطفله.
- 6- التعزيز السالب: وهو التخفيف من العقوبة المفروضة على الفرد نتيجة للقيام بسلوك مرغوب فيه، إلغاء إنذار وجه للطالب لتقصيره في الدروس ، نتيجة لسلوك لاجتهاد الذي أظهره فيما بعد. وتعتبر المعززات السالبة مثيرات تزيد من احتمال ظهور الاستجابة بعد زوالها.

العقاب عند سكينر:

يعتقد سكينر أن العقاب يمكن أن يكون عاملاً مهماً في تعديل السلوك. يؤكد أن هناك نوعين من العقاب الموجب والسالب، و يعمل العقاب الموجب على تقديم مثير غير محبب أو مؤلم إلى الموقف يعمل على إزالة أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. ويشير العقاب السالب إلى حذف مثير محبب من الموقف أو إزالته للعمل على التوقف عن أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. مثال: منع الطفل من الحصول على الحلوى في حالة الاستمرار في سلوك غير المرغوب فيه. نزع اللعبة عند عدم استجابة الطفل لمطالب الوالد.

تشكيل السلوك:

تم إجراء تشكيل السلوك على عملية تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه، ونجزمته إلى سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تقترب تدريجياً من بلوغ الهدف.

ويتم تعزيز كل خطوة على حدة بالترتيب المؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود. ولا يحدث الانتقال إلى خطوة تالية إلا إذا اتقنت العضوية أداء الخطوة السابقة لها، ويستمر هذا النوع من التقريب المتتالي إلى أن يتمكن من تحقيق السلوك المطلوب. والسلوك الإجرائي هو سلوك معزز، يعتبر والخطوة الأولى في التشجيع ظهور السلوك المحدد، وهو انتظار السلوك المرغوب فيه، ثم إتباعه بتعزيز.

تعديل السلوك:

يتم تعديل السلوك وفق المبادئ التالية:

1. السلوك تحكمه نتائجه.
2. التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة.
3. التعامل مع السلوك على أنه هو المشكلة وليس كمجرد عرض لها.
4. السلوك غير المقبول تحكمه القوانين نفسها التي تحكم السلوك المقبول.
5. السلوك الإنساني ليس عشوائيا بل يخضع لقوانين تعديل السلوك و منهجية تجريبية، يمكن أن تأخذ الأشكال التالية:

- ✓ زيادة احتمال ظهور سلوك مرغوب فيه
- ✓ تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه
- ✓ إظهار نمط سلوكي ما، في المكان والزمان المناسبين
- ✓ تشكيل سلوك جديد.

التعلم المبرمج:

يعتبر سكينر أول مبتكر للتعليم المبرمج. ففي عام 1954، حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصا في عدد المعلمين، اقترح سكينر التعلم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإجرائي ويعتبر التعليم المبرمج أسلوب التعليم الذاتي ، إذ يعطي المتعلم فرص تعليم نفسه، حيث يقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

كما أن مفهوم التعليم المبرمج من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الاشتراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي ومن مزايا التعليم المبرمج ما يلي:

✓ يسهم في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد عدد التلاميذ و مشكلة الفروق الفردية، ونقص عدد المعلمين.

✓ يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التربوية مع تنبيه الدافعية.

✓ يضمن تغذية راجعة فورية.

✓ التعزيز المستمر لمجهودات المتعلم.

✓ ليس هناك وجود لمثيرات منفرة التي قد يحدنها بعض المعلمين.

المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط الإجرائي:

اقترح سكينر الخطوات التربوية العريضة للمعلمين وهي:

1- استخدام التعزيز الإيجابي بقدر الإمكان.

2- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.

3- ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تعزيز موجب أو سالب أو عقاب فور صدور سلوك المتعلم.

4- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه المتعلم.

وقد استفاد من مبادئ الاشتراط الإجرائي العلاج النفسي السلوكي في تقويم المشكلات السلوكية غير السوية أو بعض العادات غير المرغوب فيها ، كما أضاف سكينر تحذيرات للمعلمين خاصة بالممارسة الصفية و التي قد تترن بسلوكياتهم أو بالمادة الدراسية منها:

✓ السخرية من استجابات المتعلم وتقديم التعليقات المؤلة لذاتهم.

✓ استخدام الأساليب العقابية المختلفة.

- ✓ الوظائف البيتية الاضافية الكثيرة والصعبة.
- ✓ إرهاق نفسية الطلبة بالأعمال الإجبارية.
- ✓ إلزام المتعلم بنشاط لا يرغب فيه.
- ✓ إلزام المتعلم بالجلوس بصمت طول مدة الدرس.

ثانياً: النظريات المعرفية:

1- نظرية الجشططت أو التعلم بالاستبصار:

يعتبر ماكس فرتيمر (1880-1943) مؤسس النظرية الجشططتية وانظم إليه ولفنج كوهلر (1887-1967). وكيرت كوفكا (1886-1941) وقد نشرا أبحاث النظرية أكثر من فرتيمر ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (1891-1947) وأسس نظرية المجال. ولقد ولدت هذه النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة في العشرينات على يد كوفكا وكوهلر وفي 1925 ظهرت النسخة الانجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عند الشمبانزي ، وأول المنشورات كان مقال تحت عنوان الإدراك مقدمة للنظرية الجشططية.

ولقد شاعت نظرية ثورنديك وذاع صيتها في الثلث الأول من القرن العشرين، وظهر كتاب كوفكا (نحو لعقل) عام 1924، واحتوى على نقد تفصيلي للتعلم بالمحاولة والخطأ وقد أيد بما أجراه كوهلر من تجارب على القرود. و أبرز كوهلر دور الاستبصار في التعلم اعتبره بديلاً للتعلم بالمحاولة والخطأ ، وبين كيف أن القرود تستطيع أن تحصل على الثواب دون أن تمر بمحاولات وأخطاء وتثبيت المحاولات الناجحة والتخلص من المحاولات الخاطئة.

كما ظهرت سيكولوجية الجشططت في ألمانيا في نفس الوقت الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا. إن كلمة الجشططت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى دراسة هذه المدرسة المدركات الحسية حيث بينت أن حقيقة الإدراك تكمن في الشكل والبناء العام ، وليس في العناصر والأجزاء. و ثارت هذه المدرسة على نظام

علم النفس وخاصة على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط ، و قالت بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة فما الداعي لتحليلها إلى ارتباط . ولا يمكن رد السلوك إلى مثير واستجابة، فالسلوك الكلي هو السلوك الهادف الذي يحققه الفرد بتفاعله مع البيئة.

الأسس التجريبية للنظرية:

غابت مدرسة الجشطت على ثورنديك، أن الأقفاس التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التعلم، لأن المزالج والأزرار وغيرها من المفاتيح الأقفاس خجاة ولا يمكن للحيوان معالجتها إلا عن طريق الصدفة، وهو يلتبس الخروج من مأزقه، في حين أن الاختبار المناسب لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون عناصره واضحة أمام العضوية، فإن كانت له القدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له حل المشكلات. وتميزت أبحاث كوهلر بنوعين من التجارب ما بين عامي (1917 1913) وهما تجارب مشكلات الصندوق وتجارب مشكلات العصي.

العوامل المؤثرة في الاستبصار:

لقد ميز الجشطت عوامل مؤثرة على التعلم بواسطة الاستبصار وهي:

1. مستوى النضج الجسمي:

إن النضج الجسمي هو الذي يحدد إمكانية قيام المتعلم بنشاط ما للوصول إلى الهدف.

2. مستوى النضج العقلي:

تختلف مستويات الإدراك باختلاف تطور نمو المعرفي، ما هو أكثر نمواً وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم وإدراك علاقات مجاله.

3. تنظيم المجال:

قصد بتنظيم المجال هو احتوائه على كل العناصر اللازمة لحل المشكلة مثلاً في تجارب الجشطت وجود العصا (الوسيلة) والهدف (الموز) والجسوع (الدافع) وانتشار المجال لإحدى العناصر يعرقل تحقق التعلم.

4. الخبرة:

ويقصد بها الألفة بعناصر الموقف أو المجال بحيث تدخل في مجال المكتسبات السابقة مما يجعل المتعلم ينظم ويربط أجزاء المجال بعلاقات أكثر سهولة.
المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم بالاستبصار (الجشطالت):

1- البنية (التنظيم): وتعني بنية خاصة متأصلة بالكل أو النمط بحيث تميزه عن غيره من الأنماط الأخرى وتجعل منه شيئاً منظم ذا معنى أو وظيفة خاصة. وتحدد البنية وفقاً للعلاقات القائمة بين الأجزاء الترابطية للجشطالت (الكل)، وعليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.

2- إعادة التنظيم: وهو استبعاد التفاصيل التي تؤدي إلى إعاقة إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

3- المعنى: وهو ما يترتب من إجراء العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.

4- الاستبصار: وهو الفهم الكامل للبنية الجشطالت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه وإعادة تنظيمها بحيث يمكن الاستدلال عن المعنى وتشكل ذلك في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة.

دروس نظرية الجشطالت:

1) التعلم يعتمد على الإدراك الحسي أي أن كل المدركات المخزنة في الذاكرة يتم التعرف عليها وإدخالها إلى الذاكرة بواسطة الحواس.

2) التعلم هو إعادة تنظيم المعارف حيث يعتمد التعلم على فهم العلاقات التي تشكل المشكلة أو الموقف التعليمي وذلك بإعادة تنظيمها لدلالة على معناها.

3) التعلم هو التعرف الكامل على العلاقات الداخلية

4) لا يمكن اعتبار التعلم مجرد ارتباط بين عناصر لم تكن مترابطة وإنما هو الإدراك الكامل للعلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه، وجوهر التعلم هو التعرف على القوانين الداخلية التي تحكم موضوع التعلم.

- (5) يتعلق التعلم بالحصول على العلاقة بين الاستعمال الصحيح للوسيلة و بين تحقيق الهدف أو النتائج المترتبة عن هذا الاستعمال.
- (6) الاستبصار يجنبنا الأخطاء الغبية و إن فهم واستنتاج العلاقات المنطقية بين عناصر المشكلة يؤدي حتما إلى تجنب الخطأ.
- (7) إن الفهم يؤدي إلى عملية تحويل المعارف من موقف إلى آخر أي تطبيقها في مجال تعليمي مشابه للموقف الأول.
- (8) التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا يتعرض للنسيان) إن التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار يصبح جزءا من الذاكرة طويلة المدى، بالتالي تكون نسبة تعرضه للنسيان ضعيفة.
- (9) لا يحتاج التعلم عن طريق الاستبصار إلى مكافأة بل كثيرا ما تكون نتائج التعلم الناجح شعور بالارتياح و الابتهاج الناتج عن القدرة على إدراك المعنى فيمثل هذا النشاط خبرة سارة في حد ذاتها، فهذا الشعور يترك نفس الأثر الذي تتركه المكافأة في التعلم السلوكي . إذا التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حد ذاته.
- (10) التشابه يلعب دورا حاسما في الذاكرة فإذا كانت النظريات السلوكية تعتمد على الاقتران والتكرار والتعزيز في تثبيت التعلم ، فإن النظرية القشطلتية تعتمد على قانون التشابه في العلاقات المخزنة في الذاكرة والتي يتم استدعائها أثناء التعرض لتعلم جديد.

قوانين التعلم هي نظرية التعلم بالاستبصار:

إن التعلم هو عملية إدراك أو تعرف على الأحداث باستخدام الحواس، حيث يتم تفسيرها وتمثيلها وتذكرها عند الحاجة إليها. وقد اعتبرت القوانين التي تفسر عملية الإدراك قوانين لتفسير التعلم، ومنها:

- قانون التنظيم: يتم إدراك الأشياء إذا تم تنظيمها وترتيبها في أشكال وقوائم، بدلا من بقائها متناثرة.

- مبدأ الشكل والأرضية: يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك ، إذ ينقسم المجال الإدراكي إلى الشكل وهو الجزء السائد الموحد المركز للالتباه. و الأرضية والخلفية المتناسقة المنتشر عليها الشكل في البيئة.
- قانون التشابه: وهي العناصر المتماثلة المتجمعة معا و يحدث ذلك نتيجة التفاعل فيما بينها.
- 4 قانون التقارب: إن العناصر تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعا لتموضعها في المكان.
- 5 قانون الانغلاق: تميل المساحات المغلقة إلى تكوين وحدات معرفية بشكل أيسر من المساحات المفتوحة ويسعى المتعلم إلى خلق الأشكال غير المتكاملة للوصول إلى حالة الاستقرار الإدراكي.
- 6 مبدأ التشارك في الاتجاه: (أو الاستمرار) أي تميل إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما ، في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق هذا الاستمرار. وهكذا فإن الأشياء التي تشترك في الاتجاه تدرك على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة.
- 7 مبدأ البساطة: يشير هذا المبدأ إلى الطبيعة التبسيطية التي يمتاز بها النظام الإدراكي الإنساني. اعتماداً على هذا المبدأ، فإننا نسعى إلى إدراك المجال على أنه كل منظم يشمل على أشكال منتظمة وبسيطة فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يسمى بالكل الجيد الذي يمتاز بالانسجام والانتظام والاتساق.
- 8 الذاكرة و نظرية الأثر: لا يختلف مفهوم الذاكرة عند القشطلت عن ما هو عند أرسطو حيث يرى أن الانطباع الحسي المدرك يتقاطع مع الأثر الذاكري المخزن، فالنظرية القشطلتية ترى أن الانطباعات الحسية تخزن في الذاكرة على نحو مماثل، أي بنفس الصيغة و الشكل التي تواجد عليها الأثر الذاكري، ويخزن بنفس الآليات العصبية.

عملية التذكر أو الاسترجاع هي بمثابة إعادة تنشيط لأثر ذاكري معين، من خلال استخدام نفس النشاط العصبي المستخدم في عمليات الإدراك الأولية لهذا الأثر، ويعود سبب النسيان إلى عاملين هما:

- صعوبة تنشيط الأثر أثناء عملية التذكر.
- اضمحلال الأثر بسبب التداخل مع الآثار الذاكرة الأخرى.

تؤكد نظرية القشطلت الطبيعية الدينامكية للذاكرة، حيث ترى أن النظام الإدراكي نشيط وفعال يعمل بصورة دائمة، في تنظيم مكونات الذاكرة، في ضوء المستجدات الناجمة من فعل التفاعلات المستمرة والمتكررة مع الخبرات الحسية البيئية. فالكثير من آثار الذاكرة يتم دمجها مع آثار أخرى أو تتداخل مع غيرها و قد يؤدي ذلك ربما إلى صعوبة في عملية التذكر.

المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:

- يمكن أن نستفيد من فكرة التعلم بالاستبصار في عدة نواحي، نذكر منها ما يلي:
- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات والحروف.
- تستخدم النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما لتسهيل فهم الوحدة الكلية للموضوع.
- تستخدم الطريقة الكلية في التعبير الفني نحت الكل يسبق الجزء ، والإدراك الكلي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء ، فالرسم يعتمد على رسم الهيكل ثم توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدرج.
- يعتمد التفكير في حل المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة ويساعد هذا في فهم العلاقات التي توصل إلى الحل.

تقويم نظرية التعلم بالاستبصار:

يتفق علماء النفس غير أتباع القشطلت، أن هذه المدرسة قد أسهمت مساهمة جدية في فهمنا للإدراك الحسي ألا أنهم يرون أن هذا الإسهام ما هو إلا تحسين لحقائق معروفة ، وليس أساسها كشفاً جديداً، فالتمييز بين الشكل والأرضية ليس أساسه فكرة مبتكرة، إلا أنه يمكن القول أن علماء القشطلت قد درسوا العلاقة بين الشكل والأرضية ووضحوا القوانين التي تحكم هذه العلاقة توضيحاً تفصيلياً.

وعلى أية حال فإن نظرية الاستبصار كان لها أثر عظيم على التربية ، فلم يعد المعلمون يهتمون كثيراً بالتكرار والتدريب البسيط ، مما أدى بالمعلمين إلى تكثيف جهودهم في الوصول إلى انتقال أثر التعلم إلى المواقف الجديدة المتنوعة. إن مبادئ التربية القشطلتية لعبت دوراً رئيسياً في السياسات التربوية ومارساتها في السنوات الأخيرة. فالرياضيات الحديثة وغيرها من البرامج التعليمية التي طورت ما بين الخمسينات والستينات، والتي تم تطبيقها في الولايات المتحدة كانت في معظمها مبنية على التعلم القائم على الاكتشاف.

2- نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة لباندورا:

تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والسياق الظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي.

وقد أثبت للكثير من الناس أن الأنماط السلوكية والاجتماعية وغيرها يتم اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة، وكما قال أرسطو أن التقليد يزرع في الإنسان منذ الطفولة، وأحد الاختلافات بين الناس والحيوانات الأخرى يتمثل في أنه أكثر الكائنات الحية محاكاة، ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه.

ويعود الفضل في الاهتمام بموضوع التعلم بواسطة المحاكاة إلى باندورا الذي لخص بحثاً قدمه إلى ندوة نبراسكا يحمل عنوان (التعلم الاجتماعي من خلال

المحاكاة) كما اشترك مع ريتشارد ولترز وهو أول طالب يشرف عليه باندورا في دراسة الدكتوراة، في نشر كتاب يحمل اسم (التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية)، وقد أصبح هذان العملان سبب البحث حول موضوع المحاكاة خلال العقد التالي.

ولقد اهتم باندورا ولترز بالتمييز بين اكتساب استجابات المحاكاة وأدائها، دون أن يتم تحديد وتحليل الآليات اللازمة للتعليم بالملاحظة (التعلم). ولقد أوضح باندورا أن عمليتي التمثيل الخيالية والفضية ضروريتان كي يتم التعلم بالملاحظة. كما أكد على أن هذا النوع من التفاعل المحدد المشترك. ويمكن شرح ذلك بكون العوامل الشخصية والعوامل البيئية غير الاجتماعية تتفاعل فيما بينها، حيث يصبح كل عامل محددًا للآخر. ويرى باندورا أن القوة في السلوك التفاعلي، تتميز بالنسبة حيث يمكن أن تتغير تبعاً لتغير العوامل البيئية. كما يحدد باندورا السلوك الاجتماعي بكونه يميل دوماً إلى التعميم وإلى الثبات لمدة زمنية غير محدودة، ويمكن أن ندرج المثال التالي للشرح: فالشخص الذي يميل إلى التصرف بعدوانية في موقف معين، سوف يميل دوماً إلى العدوانية في الكثير من المواقف المشابهة.

مفهوم التعلم بالملاحظة:

يفترض هذا النموذج من التعلم أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد. ويشير التعلم بالملاحظة إلى إمكانية التأثير بالثواب والعقاب على نحو بدلي أو غير مباشر وقد أفاد باندورا في إحدى دراساته على رياض الأطفال بتقسيم التلاميذ إلى خمس مجموعات كما يلي:

- قام أفراد المجموعة الأولى بملاحظة رجل يعتدي جسدياً ولفظياً على دمية كبيرة بحجم إنسان، مصنوعة من المطاط، و ملوثة بالهواء.
- وقام أفراد المجموعة الثانية بمشاهدة الأحداث نفسها مصورة في فلم سينمائي.

- وقام أفراد المجموعة الثالثة بمشاهدة المشاهد العدوانية السابقة نفسها، في فيلم كرتون.
- أما أطفال المجموعة الرابعة فلم تعرض لهذه المشاهد، فكانت المجموعة الضابطة.
- أما المجموعة الخامسة فشاهدت شخص يعتبر مثالا للتنوع المغلوب المسالم غير العدواني.

بعد الانتهاء من عرض هذه النماذج، تم وضع كل طفل في وضع مشابه للنموذج الملاحظ. وقام الملاحظون بتسجيل سلوك هؤلاء الأطفال من عبر الزجاج وتم استخراج معدل الاستجابات العدوانية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4) توزيع معدل الاستجابات العدوانية

المجموعات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الخامسة
معدل الاستجابات العدوانية	183	92	198	52	42

- 1- ومن خلال هذا الجدول يتضح لنا من نتائج هذه الدراسة. أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت إلى نماذج عدوانية، يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة الضابطة، التي لم تتعرض لمشاهدة النماذج كما تبين نتائج المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم غير عدواني أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة. ويقترح باندورا ثلاثة أثار للتعلم بالملاحظة وهي:

2- تعلم سلوكيات جديدة: إن التمثيلات الصورية والرمزية المتوفرة عبر الصحافة والكتب و السينما والتلفزيون والأساطير والحكاية الشعبية ، تشكل مصادر مهمة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي، حيث يقوم المتعلم بتقليدها بعد ملاحظتها والتأثر بها.

3- الكف والتحرير: قد يؤدي ملاحظة بعض السلوكيات التي تميزت بالعقاب إلى تجنب أدائها. إن معاقبة المعلم لأحد تلاميذه على مرأى من الآخرين، فينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ بحيث يتمتعون عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب زميلهم. وقد يلجأ البعض الآخر إلى تحرير الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة.

4- التسهيل: تختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره. فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة والمقيدة والتي يندر حدوثها بسبب النسيان، و الترك. أما تحرير السلوك، فيتناول الاستجابات المكفوفة التي ترفضها البيئة أو تنظر إليها على أنها سلوك سلبى.

فروض التعلم بالنموذج أو بالملاحظة:

تستند الفرضيات الخاصة لشرح التعلم بالنموذج إلى:

1- الكثير من التعلم الإنساني معرفي: يتميز تعلم الإنسان بالتصور أو المعرفة ، وتتضمن هذه المعرفة النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعديدية، وتصبح المعرفة عمل رئيسي في مجالات وظيفية مثل الإدراك وحل المشكلات والدافعية.

2- نتائج الاستجابات مصدر التعلم الإنساني: يؤدي حدوث الاستجابة إلى نتيجة ايجابية أو سلبية و عابدة، فهي تمارس تأثيرها على رصيد السلوك و تأخذ هذه التأثيرات ثلاث أبعاد كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (5) أبعاد التأثيرات لمختلف لاستجابات وخصائصها.

أبعاد التأثيرات لمختلف الاستجابات	خصائص الأبعاد الثلاثة
المعلومات	تكوين الفرضيات حول أي سلوك نتاجه ناجحة، تستخدم هذه الفرضيات كدليل للعمل المستقبلي القائم على الاحتمالات للاستجابة بمختلف أنواع السلوك.
الدافعية	المعلومات المكتسبة من خلال الخبرة، تصبح باعثاً للسلوك في الوقت الحاضر رغم عدم حضور شروط الباعث في البيئة
التعزيز	زيادة التكرار الاستجابة السابقة يؤدي إلى تدعيم الاستجابة

- 3- التعلم عن طريق الملاحظة مصدر ثاني للتعلم: يكتسب الإنسان الكثير من السلوكيات عن طريق مراقبة ما يفعل الناس والذي يحدث عندما يفعلون ذلك، مثل اكتساب اللغة والعادات الثقافية والاتجاهات والانفعالات.
- 4- تأثير عملية الانتباه بالنموذج والملاحظة وظروف الباحث: يتأثر الانتباه بالسن والجنس والمستويات الاقتصادية إلى جانب الجاذبية المتبادلة والقوة الاجتماعية التي يتم إدراكها.
- 5- الترميز والإعادة يساعدان عملية الاحتفاظ: يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتيجيات الإعادة والتدوين الرمزي اللفظي والتصورى، وهو الذي يفسر سرعة في الاكتساب والاحتفاظ الطويل المدى.
- 6- عملية الاستخراج الحركي تتضمن صوراً عقلية وأفكار لتوجيه الأداء الظاهر: تعمل الصور العقلية والأفكار المكتسبة كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية

التي يقدمها النموذج، حيث يتم اختيار الاستجابات على أساسها وتنظيمها على المستوى المعرفي.

7- تتأثر الدفعية بالتعزيز الخارجي والذاتي: يعتمد اكتساب السلوك على توفر البواعث الضرورية لذلك ، المتمثلة في أنواع التعزيز المقدمة من طرف النموذج الملاحظ. فيؤدي ذلك إلى كبت السلوك أو إعادته.

8- تنتقل معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة من خلال التوسيع المادي أو الصور: تعتبر المهارات اللفظية المكتسبة من الولدين أكثر الطرق في نقل المعلومات عن الاستجابات المراد نمذجتها، كما يعتبر التمثيل بالصور لسلوك النموذج مصدر آخر لاكتساب المعلومات من خلال وسائل الإعلام كالتلفاز و جهاز الكمبيوتر والسينما.

9- التعرض للنموذج قد يؤدي إلى أفكار مختلفة: أكد باندورا ، أن ملاحظة النموذج ، يؤدي إلى كف السلوك أو تحريره أو تعلم سلوكيات جديدة .

10- التعلم بالملاحظة مصدر لتعلم المبادئ والقواعد الاجتماعية:

يمكننا التعلم بالملاحظة من اكتساب القواعد والمبادئ الاجتماعية، وذلك من خلال ملاحظة النموذج وتقليده وفقا للتعزيز المقدم إليه. حيث يرسم المتعلم صورة مجردة للعناصر العامة في سلوك النموذج الذي يراد تطبيقه.

11- التعلم بالملاحظة مصدر للإبداع: إن التمايز و الاختلاف المتباين في النماذج المقدمة ، يؤدي إلى احتمال ظهور سلوك مستحدث.

التطبيقات والمضامين التربوية للنظرية:

يقدر اتجاه التعلم بالملاحظة، بكونه نموذجاً للتدريس الحالي لما يوفره من خبرات تعليمية. حيث يخضع التعلم إلى الملاحظة وأداء السلوك ثم الجزاء.

3- النظرية البنائية في النمو المعرفي لبياجيه:

يتوجب على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم. وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس

عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التريوي. حيث تقوم نظرية يياجي بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي. و سنتناول بالشرح في هذا الفصل، أهم المفاهيم التي جاءت في هذه النظرية وكيفية تطبيقها في المجال التريوي.

ولقد ولد جون يياجي في نيوشتل بسويسرا عام 1896، وقد كان في طفولته لامعا، ذا رغبة عالية في الاستطلاع. نشر أول مقال علمي وهو في العاشرة من عمره. وفي الحادية عشرة من عمره، عمل مساعدا في مختبر المتحف التاريخي الوطني، ثم أصبح خبيرا بالمتاحف. نال أول شهادة جامعية في الثامنة عشرة من جامعة نيوشتل، وأصبح بعد ذلك موظفا في جنيف. وتحصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الطبيعية وعمره 21 سنة. وقد اشتهر خارج سويسرا، بالعمل مع بينه في باريس في تصميم اختبارات الذكاء.

ويعتبر يياجي من أهم علماء النفس الذين قدموا نظرية شاملة لتفسير الذكاء وعمليات التفكير. وألف أول كتاب في علم النفس التطوري عام 1921 حيث تسلم جراء ذلك إدارة مركز جان جاك روسو للعلوم التربوية في جنيف.

وقام يياجية بنشر ما يزيد عن 20 بحثا في حقل علم الحيوان. أما المرحلة الثانية من أبحاثه، فقد تضمنت ولادة أطفاله الثلاثة (جاكلين، لورنس، و لووسين) في الأعوام 1931، 1927، 1925، مما وفر له مختبرا سيكولوجيا لتدوين ملاحظته الخاصة بالنمو المعرفي. وكرس أبحاثه كلها لدراسة النمو العقلي عند الأطفال محاولا بذلك فهم شكل التفكير عند الراشد. أضف إلى ذلك، اهتمامه بالدافعية والإدراك والاتجاهات والقيم عند الأطفال. ولأقت أبحاثه تأثيرا كبيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ترجمت أبحاثه من الفرنسية إلى الانجليزية في العشرينات من القرن الحالي.

النمو المعرفي عند يياجي:

ينظر يياجي إلى النمو المعرفي من زاويتين وهما البنية العقلية والوظائف العقلية. و يرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما. أما البناء العقلي فيشير إلى حالة التفكير التي توجد في مرحلة ما من مراحل نموه. و الوظائف العقلية تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

ويهتم يياجي بتطور التراكيب أو الأبنية المعرفية ، حيث يؤكد أن الوظائف العقلية عند الإنسان موروثه وبالتالي فهي ثابتة لا تتغير. أما الأبنية العقلية فلا تتغير مع مرور الزمن نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة. ويضيف يياجي وظيفتين أساسيتين للتفكير لا تتغير مع تقدم العمر هما: التنظيم والتكيف، حيث تمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية.

وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة. أما التكيف فتتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة. ويعتبر التكيف تغيرات في العضوية تحدث استجابة لمطالب البيئة، ويتم التكيف من خلال عمليتين هما الاستيعاب والمماثلة. فأما الاستيعاب فهو تعديل المعلومات الجديدة أي التغير في المحيط لجعله يوافق البنيات العقلية. وأما المماثلة فهي التغير في الأبنية العقلية لجعلها متوافقة مع البيئة التي يواجهها.

ولتفسير العمليات العقلية استخدم يياجي مصطلح شام أو السكيما ليشير إلى البنية العقلية، وقد يكون الشام بسيط جد كما هو الحال في منعكس الرضاعة ، أو يكون معقد كما هو الحال في استخدام اللغة. ويعتبر يياجي النمو المعرفي يتقدم نحو التفكير الأكثر تجريدا ، وما لا شك فيه هو كون العمليات العقلية المكتسبة مبكرا حجر الأساس الذي تبنى عليه العمليات المعرفية الأكثر تعقيدا فيما بعد. ولقد حدد يياجي أربع عوامل للانتقال من مرحلة نمو إلى أخرى.

- 1- **النضج:** يرتبط النمو المعرفي بصفة عامة بنضج الجهاز العصبي المركزي والتناسق الحركي، فوظيفة المشي تتطلب نمو العضلات ونضجها بالانطافاة إلى نضج الأعصاب المتحكممة فيها.
- 2- **التفاعل مع الخبرة المادية:** إن تفاعل الطفل مع بيئته المادية، يزيد من نسبة نموه، وذلك بزيادة عدد خبراته التي تمكنه من الوصول إلى التفكير المعقد.
- 3- **التفاعل مع البيئة الاجتماعية:** يعتبر اكتساب الخبرات بواسطة استعمال اللغة للتواصل مع مجموعة الرفاق، والاكتساب المدرسي مؤشرين لزيادة معدل النمو المعرفي.
- 4- **التوازن:** هو عملية تنظيم ذاتي يستوجب استعادة حالة التوازن في حالة عدم التوازن التي تمر بها العضوية، وذلك باستخدام سلسلة لمتناهية من الاستيعاب والملائمة يمكننا شرح ذلك من خلال المثال التالي: ألبكاء عند الرضيع الجائع تعبيراً عن حالة التوتر أو عدم التوازن، أاللعب والمناغاة عند الرضيع بعد أخذ الطعام، تعبيراً عن استرجاع حالة التوازن والوصول.

الافتراضات الأساسية لنظرية بياجيه:

- 1- يرى بياجيه أن للطفل قدرات فطرية تمكنه من التفاعل مع البيئة والتزود بالخبرات بواسطة اكتشافه للعالم. فالولود حديثاً يتمكن من التفاعل مع الوسط باستخدام انعكاسات فطرية تمكنه من التحكم في المحيط والتكيف معه، مثل المص والقبض على الأشياء.
- 2- تتحول الانعكاسات إلى سلوك هادف، حيث يقوم الطفل بالجمع بين الهدف والوسيلة باستخدام وسائل جديدة للاستكشاف.
- 3- عملية الاستكشاف تحدث في تسلسل منطقي، فلا يستطيع الطفل إدراك وفهم مبادئ الجمع والطرح إلا بعد اكتساب ثبات الموضوعات ويتم التقدم في هذه السلسلة ببطء ويشكل تدريجي.

4- تؤثر البيئة التي يعيش فيها الطفل في معدل النمو الذي يسر فيه.

مراحل النمو المعرفي عند يياجي:

يتفق علماء النفس النمو على أن نمو الإنسان يتضمن خاصي الاستمرار وعدم الاستمرار فهو يسير على نحو مستمر خلال مراحل محدودة ، حيث تتزامن خصائص النمو المستمر وخصائص النمو المرحلي في الحدوث. كما يستخدم مفهوم المرحلة لبشير إلى التغيرات الحادة التي تمس السلوك أثناء فترات النمو المختلفة. إذا فهي عبارة عن مجموعة من الظواهر والأنماط السلوكية. ولفهم مفهوم المرحلة عند يياجي لابد من التعرض إلى مايلي:

✓ تتميز كل مرحلة بفترة تشكيل وفترة تحصيل، أما فترة التحصيل فتتصف بالتنظيم المستمر للعمليات العقلية في مرحلة معينة، وتصبح هذه المرحلة نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة الموالية.

✓ كل مرحلة من المراحل تتكون في الوقت نفسه من فترة التحصيل للمرحلة التي سبقتها بهذا يمكن التأكيد على أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض.

✓ ترتيب المراحل ثابت لا يتغير إلا أن سن تحصيل المرحلة يتغير حسب الفروق الفردية المرتبطة بالنضج والبيئة الوراثية والاجتماعية بالاطافة إلى عوامل التدريب والدوافع.

✓ يخضع النمو من مرحلة إلى أخرى إلى قانون التكامل، بمعنى أن كل الأبنية المعرفية السابقة تدمج ضمن أبنية المرحلة اللاحقة.

ويعتقد يياجي أن كل الأشخاص يمرون بأربع مراحل من النمو المعرفي، تبدأ بالمرحلة الحسية حركية و تنتهي بمرحلة التفكير المجرد. حيث لا يمكن العودة أو النكوص إلى مرحلة سابقة. ويمكن لمؤلف الكتاب أن يلخص مراحل النمو المعرفي في مايلي:

1- مرحلة التفكير الحسي الحركي (منذ الولادة - عامين):

تبدأ حياة الإنسان باستخدام الحواس والنشاطات الحركية التي تتم بشكل تلقائي لاستكشاف المحيط الذي يعيش فيه. ويمكننا تلخيص سمات هذه المرحلة كالتالي:

- ✓ يتم التفكير بواسطة نشاط الطفل.
- ✓ يتحسن التأزر الحركي.
- ✓ تناسق الاستجابة الحركية.
- ✓ يتطور الوعي بالذات تدريجياً.
- ✓ تطور فكرة ثبات الأشياء.
- ✓ تظهر البوادر الأولى للغة.

2- مرحلة ما قبل العمليات (من 2 - 7 سنوات):

تعتبر مرحلة انتقالية وتتميز بظهور اللغة والتحكم فيها بالانفاضة إلى ظاهرة التمرکز حول الذات وعدم ثبات الإدراك وذلك من حيث الحجم والوزن والشكل واللون ، كما يتميز تفكير الطفل في هذه المرحلة بالاحائية أي إعطاء الحياة لكل شيء جامد أو ميت. ولقد سميت بمرحلة ما قبل العمليات ، لكون الطفل غير قادر على الدخول في عمليات ذهنية بعيدة عن المنطق ويعالج أغلب الأشياء عن طريق الحواس فهو يعد الأصابع لمعرفة عدد الأشياء مثلاً. وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين وهما:

✓ مرحلة ما قبل المفاهيم (من 2 - 4 سنوات): وفيها يستطيع الطفل القيام بعملية تصنيف بسيطة حسب مظهر واحد كاللون مثلاً، ولا يميز الطفل بين الأحجام والأوزان، فهو يظن أن الشيء الكبير رغم خفته يفوق في الماء ولا يطفو والشيء الصغير رغم ثقله يبقى على سطح الماء.

✓ المرحلة الحدسية (من 4 - 7 سنوات): وفيها يتمكن الطفل من التصنيفات المعقدة حدساً أي دون الخضوع لقاعدة يعرفها أو منطق معين. وخلال هذه المرحلة يبدأ

الرومي التدرجي بثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ. وتتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية:

- ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز الغوية بشكل أكبر.
- تفكير المتمركز حول الذات.
- تكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء .
- تقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

3- مرحلة تفكير العمليات المادية (من 7 - 11 سنة):

يستخدم مصطلح العمليات لدلالة على الأعمال والأنشطة العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة، ويستطيع الطفل خلال هذه المرحلة التنبؤ بالظواهر وتفسيرها علمياً ولكن على مستوى مادي وملحوس. وتزول ظاهرة المتمركز حول الذات تدريجياً ، إلى أن يصل الطفل إلى التفكير الاجتماعي عن طريق فهم الآخر والتواصل معه. أضف إلى ذلك تطور مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والحجم والوزن . ومن أهم مميزات هذه الفترة هي:

- ✓ الانتقال إلى لغة اجتماعية بعد ما كانت متمركزة حول الذات.
- ✓ استخدام الملحوس للموضوعات المادية في التفكير وحل المشكلات.
- ✓ يتطور مفهوم الاحتفاظ والمقلوبية.
- ✓ تطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
- ✓ الفضل في التفكير في الاحتمالات المستقبلية.

4- مرحلة التفكير المجرد (من 11 أو 12 سنة فما فوق):

ويظهر في هذه المرحلة الاستدلال المنطقي المجرد الرمزي حيث يتمكن كل الأطفال من وضع الفرضيات واختبارها. وتطوير استراتيجيات حلها دون الرجوع إلى الماديات. وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- ✓ تتوازن عملية الاستيعاب والملائمة.

- ✓ تطور التفكير الاستدلالي.
 - ✓ تطور تحليل الاحتمالات قبل تقديم الحلول.
 - ✓ التفكير في احتمالات المستقبل.
 - ✓ استخدام التفكير العلمي في تحليل الظواهر.
- والجدول التالي يلخص مراحل النمو وخصائصها عند يياجيه:
- جدول (6) مراحل النمو وخصائصها عند يياجيه

المرحلة	العمر الزمني	الخصائص
الحس حركي	0-2 سنة	الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات المصادفة، باستعمال النشاط الحسي الحركي.
ما قبل العمليات	2-7 سنوات	لغة والتفكير متمركزان حول الذات، والتفكير في اتجاه واحد.
العمليات المادية	7-11 سنة	فهم قوانين الاحتفاظ و الترتيب والتصنيف . استعمال التفكير المنطقي باكتساب مبدأ القلووية.
العمليات المجردة	11-15 سنة	حل المشكلات المجردة بشكل منطقي والتدرج نحو التفكير العلمي واستعمال التفكير الافتراضي.

المفاهيم الرئيسية في نظرية يياجيه:

- 1- النمو المعرفي: هو تحسن ارتقائي منظم لأشكال المعرفة التي تتشكل من حصيلة الخبرات. يهدف إلى تحسين عملية التوازن بين عملية الاستيعاب والملائمة.
- 2- البنية المعرفية: وهي مجموعة من القواعد يستخدمها الفرد في معالجة الموضوعات والتحكم في العالم.
- 3- العمليات: وهي الصورة الذهنية للعمليات المختلفة في تحقيق الفهم وحل المشكلات.

- 4- السكيما: وهى صورة إجمالية ذهنية لحالة المعرفة الموجودة ، تتمثل في تصنيف وتنظيم الخبرات الجديدة التي يدخلها الفرد في أبنية ذهنية معرفية، وهى أسلوب خاص بتمثيل العالم و أحداثه ذهنياً.
- 5- الوظائف العقلية: وهى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع المحيط.
- 6- التنظيم: يشير هذا المصطلح إلى كون العمليات العقلية مرتبة ومنسقة في أنظمة كلية متناسقة، ويعتبر ميل ذاتي يشكل استعداد يجعل الطفل يقوم بإحداث ترابط بين المخططات الذهنية بكفاءة عالية.
- 7- التكيف: يشير هذا المفهوم إلى الوظيفة العقلية الثانية عند بياجى التي تعبر عن نزعة الفرد نحو التلاؤم وتآلف مع البيئة التي يعيش فيها.
- 8- ثبات الموضوعات: يعنى إدراك الطفل للأشياء على أن موضوعاتها يستمر وجودها حتى وإن كانت بعيدة عن مجال إحساسه.
- 9- الاحتفاظ: وهو يعنى إدراك أن تغير الخصائص المادية للأشياء لا يغير بالضرورة من جوهرها.
- 10- الاستيعاب: وهو عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتتوافق مع البنية العقلية الحالية للفرد، وتعنى أيضا استخدام الخبرات والمكتسبات السابقة في حل المشكلات الجديدة المماثلة لمشكلة سابقة. أي التغير في المحيط لجعله يتوافق مع البنية العقلية الحالية للفرد.
- 11- الملاءمة: هي عملية تغير أو مراجعة السكيمات الموجودة عند الفرد خلال مواجهة مشكلات وخبرات جديدة . وبالتالي هي التغير في البنيات العقلية لتتوافق مع الموقف البيئي أو التعليمي، ويعنى ذلك التفكير في الحصول على حلول جديدة.
- 12- المقلوبية: وهى القدرة عل تمثيل الداخلي لعملية عكسية بحيث يكون قادرا على التأمل في الآثار المترتبة عند إبطال الاحتمال الأول مثال:

(1+1=2)، (1-1=؟). يتصاعد البخار من الإناء المتواجد على الفرن إذا الماء يغلي. النتيجة العكسية: الإناء في البراد إذا الماء يتجمد.

13- الذكاء: وهو التوازن الذي تسعى إليه التراكيب العقلية أي تحقيق التوازن بين التراكيب العقلية والمحيط وبمعنى آخر تحقيق التكيف في أبعاده المختلفة (البيولوجي، النفسي، العقلي، الاجتماعي، والوجداني).

المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية النمو المعرفي لبياجيه:

1. يرى بياجي أن الترية لا تتواجد إلا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلم، الذي يجب أن يكون عضوا نشيطا وفعال من الناحية العقلية والمادية، وذلك باستخدام وسائله الخاصة.
2. إن حالات عدم التوازن التي تعبر عن الحالة الداخلية للمتعلّم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلة، قد تصبح منبع لمواصلة الجهود في تحقيق التعلم.
3. إن طريقة المقابلة الفردية التي وضعها بياجي في ملاحظة سلوكيات الأطفال، تعتبر وسيلة ناجحة إذا ما استعملها المربي في فهم مشكلات التعلم والتدريس عند التلاميذ.
4. إن التعلم بواسطة حل المشكلات، جعلت بياجي يتأكد أن التعلم لا يتم بشكل كلي وإنما يتم على شكل اكتسابات جزئية يشكلها المتعلم في قلب بنائي. فالمعرفة الأولية تعتبر قاعدة الأساس الذي تبنى عليها المعارف اللاحقة. إذا لبناء المعرفة يجب تجميع كل الأجزاء في قالب معرفي كلي.
5. إن إتاحة العديد من فرص التفاعل بين المتعلم وبيئته الطبيعية والاجتماعية يؤدي إلى تطور النمو المعرفي بشكل أفضل.
6. مراعاة قدرات الطفل ونموه في بناء البرامج التربوية المخصصة له.
7. ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلم في بناء المواقف التعليمية بتجاوز جوانب الضعف فيها.

8. توفير الألعاب التربوية وتدعيم الأنشطة التعليمية باللعب وجعل المتعلم يشعر بالحرية وتلقائية والمتعة أثناء أدائها.

مخرجات ونتائج التعلم:

يتم تصنيف نتائج ومخرجات التعلم على النحو التالي:

1- تكوين العادات:

يطلق لفظ العادة على أي نوع من السلوك المكتسب و هو أي سلوك يقوم به الفرد بصفة سهلة وآلية نتيجة التكرار. ويمكننا القول أن العادة هي استعداد يكتسب بالتعلم ولا يحتاج إلى الجهد والتفكير والتركيز والانتباه.

2- تكوين المهارات:

تكتسب على مستوى الحركي والتوافق الحركي العقلي، حيث يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوينها،و تؤثر التدريبات المستمرة في التوصيلات العصبية حيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة من غير تركيز للانتباه. و معظم المهارات تبني على استعداد وموهبة وقدرة خاصة بالازافة إلى الميول التي تلعب دورا في تكوين المهارات العلمية.

3- تعلم المعلومات والمعاني:

يتزود الفرد بالمعلومات والمعاني من البيئة التي يتفاعل معها في محيطه الطبيعي والأسري والمدرسي والاجتماعي والثقافي الحضاري.

4- تعلم حل المشكلات:

يعتمد أسلوب حل المشكلات على فهم الموقف وتحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة والعمل على حلها ثم جمع المعلومات عن موضوع المشكلة ووضع الفروض الملائمة لها و التحقق من الفروض بالتجربة والممارسة للنشاط و أخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد اعتمادا على التحليل بالمقارنة وتنمية التفكير الاستدلالي والاستقرائي.

الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيز عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياته تجعله يؤخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية. والواقع أن شخصية الفرد ، تتكون من مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون نتيجة التنشئة والتربية والتعلم، فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه، ويتصف تعلم الاتجاهات بالتخزين طويل المدى، بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإلتلاف الناتج عن عوامل النسيان.

كيف يعمل ويتعلم المخ الإنساني؟

إن المخ الإنساني تركيباً ووظيفة لا يعزل عن سياقه الجسمي والوجداني والاجتماعي، فهذا المخ هو أداة التعلم والتفكير، يتلقى المخ المعلومات من الحواس الخمس، ينظمها ويوزعها ليوصلها في أعمالنا، كما أنه يخزن معلومات مهمة يمكن استرجاعها، ويتم معالجة المعلومات لدى وصولها من الحواس في شبكة من المناطق الصغيرة المتعددة، علاوة على ذلك تخصص مناطق أخرى من القشرة المخية بدمج المعلومات من حاستين أو أكثر فمثلاً عندما يسمع الفرد صوتاً فإنه يعرف أين عليه ينظر). فالحواس تمد المخ باستمرار بالمعلومات، بعضها أساسي وكثير منها غير هام، ولذلك يقوم قرين آمون بتقرير ما يجب انتقاؤه والتركيز عليه من المعلومات التي تصل من القشرة وما يجب إهماله والتخلي عنه، أي يقرر ما يجب أن يخزن في الذاكرة طويلة المدى.

• المبادئ الأساسية في عمل وتعلم المخ الإنساني:

يعمل المخ الإنساني وفق مبادئ أساسية توضح أساليب عمل المخ وطرقه في التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة. ومن هذه المبادئ:

- 1- المخ هو معالج متكامل للمعلومات.
- 2- المخ نظام، حي، ونام.
- 3- يستثير التنشيط العقلي المعرفي الطاقة الفسيولوجية للمخ.
- 4- المخ اجتماعي.

- 5- المخ باحث عن المعنى الوظيفي للخبرات والمعارف التي تمثل حاجة حياتية وتعليمية تقوم على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة.
- 6- المخ معالج للمعنى من خلال نمذجة التمثيل المعرفي للمعنى.
- 7- يحتاج المخ إلى تحد واستثارة. ولكنه يعاق بالإحباط والتهديد والتوتر.
- 8- تؤثر العواطف والانفعالات والدوافع على تمثيل المخ للمعاني وهي بمثابة أساس التعلم المعرفي القائم على المعنى.
- 9- كل مخ فريد في تنظيمه ويختلف عن غيره.

• روية لألفية حمل وتعلم المخ الإنسان في ضوء نتائج الدراسات والبحوث الحديثة:
نالت دراسات وبحوث التعلم القائم على المخ الإنسان في السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً، كما حصلت على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، حيث ظهر ذلك من خلال تصدر مواضيعه العديد من الكتب والمراجع والمجلات والدوريات العلمية المتخصصة، وأصبحت محور نقاشات العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، كما تناقلت وسائل الإعلام المختلفة لأهم ما يتوصل إليه العلماء والباحثون في هذا المجال. كما ازداد عدد الباحثين والتربويين المهتمين بدراسة بحوث المخ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي.

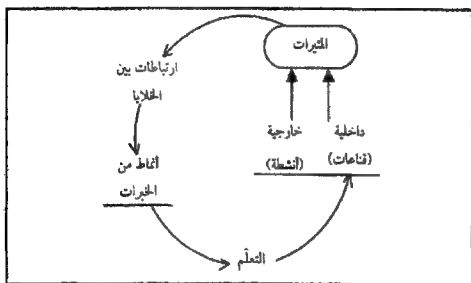
أما عن أسباب اهتمام الباحثين والتربويين بدراسة بحوث التعلم المستند إلى المخ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي فيعود إلى أن المخ هو عضو التعلم، حيث يمكن تتبع المعلومات الواردة من العالم الخارجي من خلال الحواس الخمس، إذ تنتقل المعلومات من الحواس بواسطة شبكة الأعصاب المنتشرة في الجسم إلى جذع المخ، حيث يقوم بتصنيفها من حيث خطورتها على الجسم، بواسطة النظام الشبكي الفعال، ويمررها بعد ذلك إلى السرير البصري الذي يقوم بتصنيفها فيما إذا كانت المعلومة الواردة بصرية أو سمعية أو لمسية ... إلخ، فيرسل كل منها إلى المنطقة المختصة لها، فيما إذا

كانت المعلومة الواردة تتطلب إجراء فورياً بصدها لحفظها وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى لتصنف هناك في ملفات خاصة تستدعى عن طلبها.

وعندما نفكر في شيء لنا دراية به سابقاً فإن مسارات المخ تستثار بسهولة ويبدل المخ طاقة أكثر فيما لو كان الشيء جديداً، فالأعمال الروتينية التي يقوم بها الإنسان في حياته اليومية لا تستهلك جهداً كبيراً من طاقة المخ، ولكن العمل الجديد أو التفكير بطريقة جديدة أو ابتكار شيء أو طرح أفكار إبتكارية أو إبداعية والسعي إلى تطبيقها، فإن هذا يتطلب أن يبدل المخ طاقة أكبر من السابقة، فالأعمال والمهام الجديدة هي التي تستثير المخ.

كما أن تقديم المعلومات بالطريقة المناسبة لنمط معالجة المعلومات لدى الفرد تتيح الفرصة ليتعلم ذلك الفرد بالطريقة المفضلة والأكثر فاعلية بالنسبة له، وكذلك عندما تشترك جميع الحواس في العملية التعليمية، فإن المتعلمين سيتمكنون، ليس فقط من التعلم بأفضل الطرق المناسبة، بل من تطوير بنية معرفية كاملة ومتنوعة من استراتيجيات وأساليب التعلم والتفكير.

والشكل التالي يوضح كيف يعمل ويتعلم المخ لدى الإنسان:



شكل (9) كيفية عمل وتعلم المخ الإنساني.

• مراحل التعلم المخفي:

يحدث التعلم الأفضل في تتابع قابل للتنبؤ ويتضمن خمس مراحل يمكن ذكرها فيما يلي:

1- مرحلة الإعداد: وتشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للموضوعات ذات العلاقة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كلما أسرع في تجهيز المعلومات الجديدة ومعالجتها.

2- مرحلة الاكتساب: يقصد بالاكتساب هنا تكوين ترابطات أو تواصل الأعصاب بعضها مع البعض الآخر، وتعتمد هذه المرحلة في تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة.

3- مرحلة الإسهاب أو التفصيل: وفيها يعطى التفصيل (الإسهاب) المخ فرصة ليقيم بالتصنيف والانتقاء والتحليل والاختبار وتعميق التعلم. كما أنه من خلال هذه المرحلة - التفصيل (الإسهاب) - يتأكد المعلمون من أن المتعلمين لا يريدون المعارف والحقائق بشكل جاهز وألي ولكنهم يطورون سمات عصبية معقدة في أعضائهم تربط بين الموضوعات بطرق تجعلها ذات معنى.

4- مرحلة تكوين الذاكرة: تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم، بحيث أن ما يتم تعلمه يوم السبت على سبيل المثال قابل للاسترجاع يوم الخميس، ويتم ذلك عن طريق النواقل العصبية التي تؤثر في استجابة نقاط التشابك العصبي وتؤدي إما إلى صعوبة تعلم أو إلى تدعيم له أو إلى انعدام أثره.

5- التكامل الوظيفي للتصنيفين الكرويين بالمخ: وفي هذه المرحلة يتم استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً والتوسع فيه، حيث إن الأساس في التعلم الجيد هو تطوير شبكات عصبية Neural Networks ذات هدف موجه، فالخلايا العصبية منفردة ليست ذات كفاءة ولكن تداخلها وتشابكها وتناغمها وتكاملها وهذا التآلف والتناسق العصبي هو أساس التعلم الأفضل والمنشود.

• المضامين والتطبيقات التربوية للتعلم المستند إلى المخ الإنساني:

يقترح كاين وكاين (Cain & Cain, 2004) التطبيقات والتضمينات التربوية التالية لتتبع أبحاث التعلم القائم على المخ الإنساني، ويوضح الجدول التالي هذه التطبيقات والتضمينات التربوية.

جدول (7) التطبيقات والتضمينات التربوية التالية لتتبع أبحاث التعلم القائم على المخ الإنساني من وجهة نظر كاين وكاين (Cain & Cain, 2004)

م	التوصية	مقترح التدريس
1	يؤدي المخ وظائف عديدة في نفس الوقت وأن التعلم يتحسن في البيئات الغنية مع تنوع المثيرات.	عرض المحتوي من خلال استراتيجيات تدريس متنوعة مثل الأنشطة المادية physical، والتنوع الفني والتفسيرات الموسيقية لدعم الخبرات لدى المتعلمين.
2	أن التعلم يتأثر بالفيولوجي والتطور للمادي والراحة الشخصية والحالة الوجدانية	الوعي بأن نضج الطلاب يتغير من الناحية العمرية ولا يعكس استعدادهم للتعلم، والاهتمام بالجوانب الصحية مثل التغذية والتمارين البدنية.
3	إن حب الاستطلاع العقلي يمكن إثارته من خلال تحديات معقدة ذات معنى.	محاولة عرض الدروس والأنشطة بشكل يوظف بحث المخ عن المعنى.
4	المخ مهيب لفهم وإنشاء النماذج.	عرض المعلومات في سياق (العلوم الحياتية، والتعلم المتعلق بالفكرة أو الموضوعي) حتى يحدد المتعلم النماذج ويربطها بالخبرات السابقة.

٢	التوصية	مقترح التدريس
5	لا يمكن فصل الوجدان عن المعرفة فهي ضرورية لتخزين وتذكر المعلومات.	جعل بيئة الفصل محفزة للانجذارات الموجبة لدى الطلاب والمدرسين وعملهم وتشجيع الطلاب لدعم مشاعر الطلاب وكيفية تأثير المناخ العاطفي في التعلم.
6	كل منغ يفهم وينشئ أنياً الأجزاء وكلاتها.	تجنب عزل المعلومات عن سياقاتها وتصميم أنشطة تتطلب تفاعل المنغ الكامل وتواصله.
7	التعلم يتضمن تركيز الانتباه والإدراك الخارجي (المحيط).	وضع السواد مثل (الملصقات، واللوحات الفنية، والموسيقى) في البيئة المحيطة بالمتعلم وأن حماس المعلم هام للمتعلم.
8	التعلم يتضمن عمليات إدراكية وغير إدراكية.	استخدام أساليب التحفيز لتشجيع التواصل الذاتي وتشجيع العمليات النشطة من خلال التأمل والتفكير فيما وراء المعرفة لمساعدة إدراك المتعلمين.
9	لدينا علي الأقل نوعين من الذاكرة، اللفظية أو التخيلية التي تخزن الخبرات الحياتية اليومية والحفظ التي تتعامل مع الحقائق والمهارات بانعزال.	عزل المعلومات والمهارات عن الخبرات السابقة يسرع من اعتماد المتعلم على ذاكرة الحفظ، لذا يجب تجنب التأكيد علي التعلم بالحفظ.

٢	التوصية	مقترح التدريس
10	كل مخ هو متميز، فتركيب المخ يتغير بالتعلم.	استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لجذب اهتمامات الأفراد وإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن الجوانب السمعية والبصرية، والحسية أو الوجدانية التي يفضلونها.
11	أن المخ يتعلم جيداً عندما تدمج الحقائق والمهارات في الذاكرة الفضائية أو البصرية.	استخدام أساليب تنشئ خبرات حياتية واستخدام حواس متعددة.

كما سبق يرى المؤلف أن دراسات وبحوث التعلم المستند إلى المخ لا تزال حديثة نسبياً، ولا يزال هناك الكثير لتعلمه وبجته في هذا المجال الخصب، ولكن وإن كانت المعرفة غير مكتملة، فيجب عدم تجاهل ما تم معرفته والتوصل إليه حول التعلم القائم على المخ، حيث إن توفر فهم أفضل لكيفية عمل وتعلم المخ البشري وكيفية تجهيزه ومعالجته للمعلومات يشجع ويسهم في البدء بالتعليم بشكل أفضل.

ومن هنا يرفع مؤلف الكتاب صوته مطالباً بضرورة التغيير في المجال التعليمي والتربوي نتيجة لتراكم المعلومات وما تم التوصل إليه حول عمل وتعلم المخ الإنساني، وأن تأخذ المؤسسات التربوية والتعليمية بعين الاعتبار المعلومات والمعارف المتراكمة عن المخ تركيباً ووظيفة وأن تعتمد على التعلم المستند إلى المخ باعتباره تعلماً فعالاً يشجع على الإبداع بشكل كبير.

الفصل السابع

صعوبات الفهم القرآني واللغة

للنشر والتوزيع

الوراق



الفصل السابع

صعوبات الفهم القرائي واللغة

المقدمة:

إن الإنسان فى تعامله الاجتماعى ونشاطه العقلى يحتاج إلى وسيلة تعاونه فى حل المعانى المختلفة التى يرغب فى إيصالها للغير سواء كانت هذه المعانى تسمع عن طريق اللغة المنطوقة أم تقرأ عن طريق اللغة المكتوبة أم تفهم عن طريق الرموز والإرشادات التى تستخدم فيها، من هنا كانت اللغة الوسيلة الأساسية للاتصال الاجتماعى والثقافى والعقلي.

وتأتى أهمية إكساب اللغة للأطفال باعتبارها العامل الحيوى والهام لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين والتى باكتسابها يحدث تغير كبير فى عالم الطفل لما لها من دور هام فى إشباع الحاجات النفسية والإنفعالية والتعبير عن الأفكار والمشاعر ، فاللغة هى الوسيلة الحيوية والفعالة التى تقيد الطفل فى التعبير عن رغباته. كما أن تعلم اللغة يعتبر مفتاحاً من مفاتيح المعرفة الحاضرة والمستقبلية فهى تفتح أمام الطفل آفاقاً واسعة وشاملة.

ويهتم علماء النفس اهتمام كبيراً بدراسة اللغة وبصفة خاصة الكيفية التى تكتسب بها اللغة عند الطفل الصغير ، ويرجع السبب فى ذلك لكون اللغة تلعب دوراً هاماً فى حياتنا، فهى أداة هامة للاتصال وإشباع الحاجات النفسية والتعبير عن الرغبات والحاجات، وترجع زيادة اهتمام علماء النفس بدراسة اللغة لإدراكهم العلاقة الوثيقة التى توجد بين اللغة والفكر والاتصال بالإضافة إلى أنها وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاربه وتهينة للعطاء والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة ، فبواسطتها يمتزج ويختلط بالآخرين وعن طريق هذا الإمتزاج والاختلاط يكتسب

خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت.

مفهوم اللغة:

يعرف فتحي يونس (1981: 12) اللغة بأنها: الإنتاج الأكثر غموضاً للعقل الإنساني والأعظم خطورة في نفس الوقت ، وما بين الإنسان والحيوان من فرق يعود أساساً إلى استخدام الإنسان للغة ، وفيها يكمن السر الأعظم للتقدم الإنساني، وبدون اللغة لا يستطيع الفرد أن يكون أفكاراً أو يعبر عنها.

ويرى خليل معوض (1983: 136 - 137) أن اللغة تعنى بمعناها العام جميع الوسائل الممكنة للتفاهم، فالكلمة المنطوقة لغة، والكلمة المكتوبة لغة، وإشارة اليد وإيماء الرأس وتصفيق اليدين، وغمز العين ورفع اليد عند الصلاة، ومد اليد عند الطلب للمعونة، أو عند التسول، كل هذه الإشارات تحقق معنى معين وتخدم غرضاً تحققه نفس الألفاظ.

واللغة ما هي إلا مجموعة من الرموز المصطلح عليها بين جماعة من الجماعات للتفاهم، ولن يتمكن الطفل من اكتسابها إلا إذا سمعها، فهي وسيلة اجتماعية وتكتسب بالتفاعل الاجتماعي، ويتمكن الطفل بالتدريج من ربط الرموز اللغوية بسلوك من حوله ثم تتخذ هذه الرموز معانيها المصطلح عليها. (سعد جلال، 1985: 192).

ويعرفها تورنديك Thorndike بأنها أعظم اختراع قام به الإنسان كما أنها الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية من أي وسيلة أخرى كالمؤسسات والمدارس وغيرها.

وعرف بالجزء Bangs اللغة بأنها نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم والمهدف من اللغة هو تواصل المشاعر والأفكار.

أما العالم تشومسكي^{Naom Chmmsky} فهو يرى في تعريفه للغة ضرورة الإشارة إلى القواعد النحوية، والتركيبات القواعدية، وأن المنطوق أو الملفوظ به لا يشترط أن يكون له معنى، حيث يمكن للإنسان نطق كلمات ليس لها معنى ولكن القواعد النحوية والتركيبات القواعدية تجعل الجمل المنطوق بها ذات معنى ومضمون.

ويعرفها فاروق الروسان وجلال جرار (1987: 7) بأنها نظام من الرموز يمثل المعاني المختلفة التي تسير وفق قواعد معينة، وتقسم اللغة من حيث طبيعتها إلى مظهرين رئيسيين، الأول يسمى اللغة غير اللفظية ويعبر عنها بمصطلح اللغة الاستقبالية Receptive Language، والثاني يسمى اللغة اللفظية، ويمثل اللغة المنطوقة والمكتوبة ويعبر عنها بمصطلح اللغة التعبيرية Expressive Language.

ويعرف حامد زهران (1990: 70) اللغة بأنها مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة وهي مهارة اختلف بها الإنسان واللغة نوعان لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي وهي إحدى وسائل النمو العقلي والتشئة الاجتماعية، والتوافق الإنفعالي وهي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي.

ويعرفها عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (1992: 263) بأنها نظام يتكون من كلمات أو رموز، كما يتكون من القواعد الخاصة بوضعها معا بحيث تشكل طريقة من طرق التواصل بين مجموعة من الأفراد.

وتعرف ليلي كرم الدين (1993: 226) اللغة بأنها نظام للاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال وجوانبها المختلفة.

وتعتبر اللغة شفرة المشاركة الاجتماعية أو نظام اصطلاحي والتي من شأنها أن تقدم الأفكار من خلال استخدام الرموز وكذلك القواعد التي تحكم الارتباطات بين تلك الرموز.

بينما يعرفها أحد المعتوق (1996: 32) بأنها قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً وهذه القدرة تكتسب ولا يولد الإنسان بها وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.

واللغة كما يقول أوتويسبرش ليست في حقيقتها سوى نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب آخر في عملية إدراكية يفعل بها فرد أو أفراد آخريين.

واللغة تفرق الصوت بالمعنى على نحو خاص ، وامتلاك لغة معينة هو بمثابة القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالي الذي نريده. كما أن اللغة هي معنى موضوع في صوت أو هي نظام من الرموز الصوتية.

ويشير عبد العزيز الشخص (1997: 22 - 23) إلى أن اللغة عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة أو بين أفراد فئة معينة، أو جنس معين ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة ، وبالتالي تعد اللغة إحدى وسائل التواصل.

ويعرفها هارلي (Harley, 2001: 5) بأنها نظام من الرموز يتسم بالانتظام والتحكم والتمسك بالقواعد اللازمة لتجميع هذه الرموز والقواعد التي من شأنها أن تعيناً على التواصل.

وتعرفها زينب شقير (2002: 263) بأنها رموز عامة يشترك فيها الجميع ويتفقون على دلالاتها، ويمثل سيادة الرموز الجماعي إرتقاء اللغة أي أنه يحقق قدراً من قبول الذات وقبول الآخرين، وإذا قل هذا القدر من القبول عن حد معين اضطربت عملية التواصل بين الفرد والآخرين بل وبين الفرد ونفسه أيضاً.

ومما سبق عرضه من تعريفات يرى مؤلف الكتاب أن اللغة هي: 'أصوات أو رموز ذات دلالات متعددة يستخدمها الإنسان للتعبير عما في النفس، وعن حاجاته، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه'. فاللغة وسيلة للتفاهم والتعبير بين البشر، وهي وسيلة الإنسان للتعلم واكتساب الخبرات المختلفة الجديدة في شتى المجالات فهي نظام رمزي مكتسب يختص بعملية التواصل الإنساني القائم على اقتران الصوت والرمز بالمعنى، مما يمكن الفرد من التعبير عن أفكاره ومشاعره، إضافة إلى أنها مظهر من مظاهر التحضر الإنساني والتي تميزه بشكل خاص وفعال عن بقية الكائنات.

مكونات اللغة:

توجد العديد من العناصر التي تشملها اللغة وهي الأصوات والتراكيب والنمو والمعاني والجوانب الاجتماعية للغة:

أ- الأصوات:

هي نظام الأصوات الكلامية وأصغر وحداتها فونيمًا أي الوحدات اللغوية الصغيرة التي تميز لفظة عن أخرى في لغة ما أو لهجة واللغات واللهجات تستخدم أصواتًا مختلفة.

ب- التراكيب :

وهي نظام بناء الجمل والكلمات في اللغات المختلفة بحيث تؤدي معنى للسامع المستقبل لها. والجمل لها مركز خاص في الذاكرة فكلما حمل الكلام أو الجمل معنى كلما سهل تذكرها والعكس. إذا فعلاقة تركيب الكلام ونظامه يحقق التواصل، وإظهار الكفاءة اللغوية للفرد له علاقة بكفاءة الفرد العقلية والاجتماعية والنفسية.

ج- النحو:

هو القواعد الشارطة لبناء الجملة سواء المكتوبة أو المنطوقة فالنحو هو المستول عن وضع بعض الحروف أو إلزالتها أو النطق بأدوات التشكيل المعروفة للحروف.

د- المعاني:

يعتبر توصيل المعنى من أهم وظائف اللغة لتحقيق التواصل سواء اللغة اللفظية أو غير اللفظية. فكلما فهم ووعي الفرد بمعاني الكلمات أو الجمل كلما زاد التواصل وأصدر الفرد استجابة مناسبة للموقف أي تفاعل معه بصورة جيدة.

هـ- الجوانب الاجتماعية للغة:

وتشير إلى توظيف اللغة بمكوناتها السابقة وصورها المختلفة في المواقف الاجتماعية التي تتطلب التواصل اللغوي لتحقيق التوازن والتكيف الاجتماعي بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية المتعلمة والمكتسبة من الآخرين أيضا خلال عملية التنطيع الاجتماعي.

و- الجوانب الوجدانية للغة:

تمثل اللغة بما تحمله من معاني ونقل أفكار ومشاعر إلى تحقيق التكيف النفسي والتعبير عن الذات وعن الشخصية بكل احتياجاتها وانتمائها للآخرين، فانتقاء الكلمات بمعانيها ورنين الصوت الصادر عند لفظ الكلمات مع تعبيرات اللغة غير المنطوقة تحقق التواصل الوجداني الجيد للفرد والأفراد.

أهمية اللغة ووظيفتها:

اللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة وأساس لتوطيد سبيل التعايش فيها، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شئون عيشة وإرضاء غريزة الاجتماع لديه.

ولا تقتصر أهمية اللغة على الحياة الاجتماعية فقط وإنما التربوية، والسياسية. فوحدة اللغة توجد نوعا من الوحدة في الشعور، والتفكير، وتربط الأفراد سلسلة طويلة ومعقدة من الروابط الفكرية، والعاطفية قد تكون أقوى من الروابط التي تربط الأفراد والجماعات، وتؤثر اللغة في شخصية الفرد حيث تشكل خبرة الفرد،

وشخصيته بفعل اللغة التي يتحدث بها. ومن ناحية أخرى فإن مستوى اللغة عند الفرد يحدد نضجه العقلي إلى حد كبير كما أن لطبيعة اللغة أثراً كبيراً في طبيعة التفكير، إضافة إلى ذلك فإن معظم التعليم يجري عن طريق اللغة.

وفي سياق وظائف اللغة يقدم بوهلر Buhler نموذج تقليدي للغة يقتصر على وظائف ثلاث فقط هي: (الوظيفة الانفعالية، الوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية). وهو ما يقابل ما نسميه: (المتكلم 'المرسل'، المخاطب 'المستقبل'، والغائب 'أي الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه').

وقدم 'هالدي' Haliday حصراً بأهم وظائف اللغة فيما يلي:

1- الوظيفة النفعية الوسيطة: Instrumental function:
فاللغة تسمح للأفراد بإشباع حاجاتهم والتعبير عن رغباتهم، وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها وظيفة 'أنا أريد'.

2- الوظيفة التنظيمية: Regulatory function:
من خلال اللغة يستطيع الفرد التحكم في سلوك الآخرين (أفعل كذا - لا تفعل كذا) أي الأوامر والنواهي: فاللغة لها وظيفة الفعل، أو التوجيه العملي المباشر.

3- الوظيفة التفاعلية: Interpersonal function :
تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي 'هي وظيفة أنا وأنت'.

4- الوظيفة الشخصية: personal function :
5- فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره واتجاهاته وآرائه نحو موضوعات وأشخاص كثيرون.

6- الوظيفة الاستكشافية: Heuristic function :
فالفرد بعد أن يميز ذاته عن البيئة يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة، وهي التي يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستهنامية.

7- الوظيفة التخيلية: Imaginative function :

حيث نجد أن الإنسان من خلال اللغة يمكنه أن يهرب من الواقع إلى عالم آخر مثل: الشعر أو استخدامه للغناء للترويح عن نفسه.

8- الوظيفة الإخبارية الإعلامية: Informative function :

فينقل الفرد من خلال اللغة معلومات جديدة إلى الآخرين في أي زمان ومكان من خلال وسائل الاتصال.

9- الوظيفة الرمزية: Symbolic function:

- فاللغة من خلال الألفاظ تمثل رموزا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي.
- ويمكن امؤلف الكتاب إظهار وظائف اللغة في أربعة محاور يعرضها على النحو التالي:
- ✓ وظائف اللغة للذكاء والتفكير والقدرات والعمليات العقلية.
- ✓ وظائف اللغة للجانب الاجتماعي.
- ✓ وظائف اللغة للجانب الوجداني والتكيف.
- ✓ وظائف اللغة للتربية والتنمية.

1- وظيفة اللغة للذكاء والتفكير والقدرات والعمليات العقلية:

- ✓ تمد اللغة الفرد بالأفكار والمعلومات وتنقل الإحساس والمشاعر والراحة وإثارة التفكير والتخيل.
- ✓ توجد علاقة إيجابية بين الكفاءة اللغوية للفرد والذكاء.
- ✓ تقوم اللغة بإبراز التفكير والتعبير عنه حيال أي موضوع وكذلك الاتجاهات الفكرية.
- ✓ يمكن بواسطة اللغة تحليل أي صورة أو فكرة أو إعادة تركيبها في أي علم من العلوم.
- ✓ يمكن قياس العمليات العقلية كلها من تفكير وتخيل وتذكر وإدراك وتحليل وتركيب وغيرها من خلال اللغة ورموزها.
- ✓ تعتبر اللغة أداة لتفسير وتنظيم المعلومات التي تصل إلى المخ عبر الحواس.

2- وظائف اللغة للجانب الاجتماعي:

- تعتبر اللغة أداة التواصل الاجتماعي سواء أكانت لفظية (منطوقة أو مكتوبة) في صورة كلمات جمل، أو غير لفظية في صورة إشارات وتبهيئات، كما تمثل اللغة بصورتها المكتوبة السجل الحافل للثقافة الإنسانية، وما تتضمنه هذه الثقافة من آثار معرفية ومادية.
- تربط اللغة بين أبناء المجتمع الواحد فهي أساس الشعور بالانتماء والطمأنينة.
- يستطيع الفرد التأثير على أفكار واتجاهات الآخرين باستخدام اللغة.
- يتم التوحد أو الاستدخال مع الأنماط اللغوية الاجتماعية المتعارف على معناها بين الجماعة التي ينتمي إليها مثل التحية والأمثال الشعبية وتقديم كل ألوان المجاملات والعلاقات الاجتماعية.
- تساعد اللغة الطفل المراهق والراشد وغيرهم في التعرف على القيم السائدة والاتجاهات والعادات السلوكية.

3- وظائف اللغة للجانب الوجداني والتكيفي:

تعتبر اللغة من أهم وسائل الكشف عن السوية واللاسوية حيث يعتبر اضطراب اللغة والكلام معيار تشخيص للاضطرابات الوجدانية والسلوكية والعقلية، لذا يمكن الاعتماد على عامل اللغة في تطبيق الاختبارات، والمقاييس، وإجراء الاستفتاءات، والمقابلات على الأفراد بشأن التمييز بين الحالات السوية واللاسوية.

4- وظائف اللغة للتربية التنموية:

- ✓ تعتبر اللغة هي وسيلة نقل المعلومات والأفكار والخبرات في مجال التعليم والتربية بكل صورها.
- ✓ تهيئ اللغة الطفل للتعلم وتزيد دافعه إلى المعرفة والانجاز وحب الاستطلاع.
- ✓ تزيد اللغة من حب الفرد للبيئة والكشف عن محتوياتها واستخدام خاماتها والعلاقات بين مكونات البيئة المختلفة.

- ✓ تنقل اللغة التراث المتعلم من جيل لآخر وتحافظ عليه.
- ✓ لا يستطيع الطفل إحراز أي تقدم علمي إلا بعد اكتساب مكونات اللغة وصورها.
- ✓ لا يستطيع المعلم أو المشرف أو الآباء وغيرهم من نقل الخبرة أو الأفكار أو الاتجاهات إلا من خلال اللغة.

النظريات المفسرة لنمو اللغة واكتسابها:

إن أي تفسير أو شرح واضح لاكتساب اللغة ينبغي أن يضع في اعتباره مدى التعقيد المتزايد والسرعة الفائقة لانجازات الأطفال اللغوية، ليس ذلك فحسب بل كذلك قدرتهم على استخدام اللغة بطريقة توليدية Generative.

ولقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تضع في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي Language development. تتراوح من الأسباب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكد على خبرات الأطفال في البيئة.

وعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين في نمو الطفل واكتسابه اللغة، إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أن الأطفال لديهم استعدادات وتجهيزات بيولوجية biological predisposition لاكتساب اللغة، ولكن طبيعة الخبرات التي يتعرضون لها مع اللغة - إلى جانب نمو قدراتهم المعرفية - تلعب أيضاً دوراً في تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية linguistic competence.

وفيما يلي يقدم مؤلف الكتاب عرضاً لبعض الآراء والنظريات في تفسير اكتساب اللغة لدى الأطفال:

- 1- النظريات السلوكية: Behaviraistic theories.
- 2- المدرسة البنوية: The structural school.
- 3- النظرية الفطرية: Nativistic theory.
- 4- النظرية اللغوية (سلوبين): Slobins linguistic theory.

5- منظور التفاعل الاجتماعي: social interaction perspective.

6- النظرية المعرفية: Cognitive theory.

1- النظريات السلوكية: Behaviraistic theories:

تهتم هذه النظريات في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتعتبر النمو اللغوي فصلا من فصول كتاب التعلم، وأن كافة أنماط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن أن تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم مثل التقليد والتعزيز والاقتران والتشكيل.

ومن أبرز المنظرين المرتبطين بالتفسير السلوكي هو 'سكندر'

ويرى سكندر (Skinner, 1972) أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفى إذا لم تقدم المكافأة، وهذه المكافأة قد تكون التقبل من الوالدين أو التأييد الاجتماعي ... إلخ وهكذا يتعلم الأطفال من خلال الاشتراط الإجرائي Operant condition.

كذلك يلعب التقليد Imitation دوراً ذو دلالة في اكتساب اللغة، فلأن الوالدين والأفراد المحيطين بالطفل يستخدمون اللغة ولديهم الخبرة في تسمية الأشياء للطفل، ويتحدثون لغة وجهاً صحيحة من ناحية التركيب، فإنهم يمثلون نماذج Models للاستخدام اللغوي الناضج الكفء يقوم الطفل الصغير بمحاكاتها وتقليدها، ويتعلم الأطفال الأصوات والتركيب وقواعد التحدث Conversational الخاصة بالثقافة التي يولدون فيها، فهم يتأثرون بالنماذج اللغوية في بيئاتهم.

وفي هذا الصدد تذكر نوال عطية (1995: 43-47) أن مورر Mowrer يرى أن الأصوات المقلدة تتكرر من الطفل نتيجة لأنها تسبب خبرات سارة لديه بالإضافة إلى أن هذا التقليد يميز من المحيطين بالطفل.

وينتفق عادل الأشول (1999: 294) مع أصحاب هذه النظرية، حيث يشير إلى أن اللغة مكتسبة بصورة كلية عن طريق التعليم، وأن ما يتعلمه الأطفال في اللغة يأتي من النسخ أو التقليد مما يسمعون من الآخرين سواء بتدعيم أو بدون تدعيم.

ومن أبرز جوانب القصور في النظريات السلوكية هو الافتراض أن الطفل يلعب دوراً سلبياً في اكتساب اللغة. فالأطفال حتى في المراحل المبكرة من تعلم اللغة يقومون بالتجريب بشكل فعال من خلال إحداث الأصوات بصرف النظر عن رد فعل الوالدين فهم يشيرون إلى الموضوعات والأشياء التي يسميها الوالدين لهم، ويتكثرون كلمتان أو ثلاث لم يتحدث بها أبداً الوالدين إليهم.

وبما لا شك فيه أن التعزيز والتقليد يلعبان دوراً في النمو اللغوي إلا أنه بالرغم من ذلك فانه من الصعوبة يمكن أن ينظر إليهم باعتبارهم التفسير الوحيد لنمو الطفل اللغوي كما أن نظرية التعلم تفشل في توضيح وشرح استخدام الأطفال للكلمات والجمل الجديدة، فالالتزام بنموذج نظرية التعلم باعتباره التفسير الوحيد لاكتساب اللغة هو بمثابة النظرة القاصرة للموضوع.

وهكذا يمكننا القول أنه بالرغم من بعض الفائدة التي تكمن في نظريتي الاشتراط والتقليد في شرح كيفية اكتساب اللغة، إلا أنه بالإضافة إلى ما سبق فإن هذه النظريات تغفل بعض العوامل البيولوجية أو النضوجية المهمة لاكتساب اللغة.

وترى آمال باظة (2003: 66) ركزت هذه المدرسة على مراحل اكتساب اللغة من كلمة فأكثر تدريجياً وإضافة كلمات تدريجياً أي نحو تراكمي حتى يشبه كلام الكبار من خلال التعميم في المواقف المشابهة يستطيع الطفل استخدام اللغة الاستخدام الأمثل لتحقيق كل من وظيفة التواصل وإشباع الحاجات.

2- المدرسة البنوية:

The structural school:

لقد اتخذت هذه المدرسة من المدرسة السلوكية في علم النفس حجرة الأساس الذي تركز عليه ولذلك كان اهتمامها مقصوراً على السلوك اللغوي الظاهر الذي يمكن ملاحظته، دون التطرق إلى ما يجري داخل الدماغ ، ولذلك ركزوا دراستهم على لغة الحديث الشفوية بالدرجة الأولى واعتبروا هذا المظهر من المظاهر اللغوية الأساسية، ولهذا فقد ظهر في دراستهم الاهتمام الواضح بالجانب اللفظي Verbal للغة، والعناية الفائقة بانعكاس ذلك على المعاني.

ويرى مؤلف الكتاب أن من أبرز جوانب القصور الخطيرة في هذه النظرية هو اهتمامها بالشكل فقط فهي لم تحاول النفاذ إلى جوهر اللغة، وأهم مظهر من مظاهرها، وربما كان ذلك هو عيب هذه النظرية الرئيسي فما قدمته هذه النظرية لا يتعدى أن يكون تأطيراً للجمل الرئيسية التي تتكون منها اللغة.

3- النظرية الفطرية:

Nativistic theory:

افترض أصحاب هذه النظرية أن الطفل يولد مطبوعاً على قدرة خاصة، تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى، لاكتساب أي لغة أو لغات يتعامل معها في مجتمعه بشكل طبيعي.

ويرى تشومسكي Chomsky أن القدرة اللغوية لدى الطفل تتحدد فطرياً، وفيها الطفل مهياً لإتباع قواعد اللغة وبصورة لا تدخل فيها لعملية التعلم. أو بالتصحيح والتدريب من جانب المحيطين.

ولذا فقد وجد كل من تشومسكي ولينبيرج Chomsky & lennberg أن هناك محدد بيولوجي فطري Innate linguistic determinate للسلوك اللغوي ويرى أن الكائنات تولد بقدرة لغوية ولديها اعتماد فطري على إنتاج اللغة. وترى هذه النظرية أن اللغة ليست مكتسبة كلها، ولكن بعض منها غير وُلادي Inborn فهناك عناصر معينة من اللغة شائعة فيما يبدو، وعموماً فإن المنهج البيولوجي يرى أن هناك تفاعلاً

بين الاستعداد المبني أو الفطري السابق للغة وبين البيئة وهذا المنهج يفترض أن اكتساب اللغة هو اكتساب سلسلة من القواعد التي تسمح للأطفال أن ينتجون الجمل. وهذا ما دفع تشومسكي إلى إلقاء الضوء على التراكيب اللغوية للجمل النحوية الصحيحة، والتي تتمثل في البنية السطحية للجمل Surface structure، والبنية العميقة Deep structure أما البنية السطحية وهي تمثل الكلام المنطوق Utterance والذي يحتوي على عناصر الكلام (الكلمات - العناصر اللغوية الأخرى) التي يمكن أن توضع مع بعضها لتكوين جملة نحوية باستخدام القواعد المناسبة، أما البنية العميقة وهي تمثل المعنى أو الفكرة التي تكمن وراء الكلمات في الجملة. وكلا من البنية السطحية والبنية العميقة تحتاج لمستوى معين من الفهم ليتم تعلمها. ويرى المؤلف أن هذه النظرية لا تولي اهتماما كبيرا لنمو السيماتيك Semantic أي تطور معاني المفاهيم وينظر كثير من العلماء إلى ذلك باعتباره نقصا أساسيا في النظرية.

4- النظرية اللغوية (لسلويين): Slobin linguistic theory :

لقد أقام سلويين نظريته من خلال توليفة وتوفيق بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، فتفترض نظريته أن العوامل البيولوجية تؤثر في اكتساب اللغة، ولكنه يرى كذلك أن التفاعل بين الأطفال والراشدين أي تأثير البيئة والخبرة هو شيء ضروري إذا ما أريد للمهارات اللغوية Language skills أن تنمو. فالإكانيزمات الفطرية وحدها لا يمكن أن تفسر أو تشرح إتقان الطفل للغة، وأن هذا الإتقان يتضمن ما هو أكثر من الاشتراط والتقليد.

ويتفق سلويين مع تشومسكي أن هناك قدرة لغوية خاصة فطرية لدى البشر - كما أن الملامح الخاصة بالمنخ والاختبارات القطعية Atriculatory apparatus تجعل من الواضح أن القدرة اللغوية لها أساس بيولوجي مميز، فسلوك الكائنات الحاص والجهاز العصبي المميز والأبنية التشريحية هي خير دليل على النمو الخاص لهذه

القدرات التي يتم تلقيها في الشفرة الوراثية، والتي تجعلنا ننضج حتى نصبح كائنات ناطقة أو مخلوقات ناطقة.

وهناك مجموعة من الآراء حول سيطرة النصف الكروي الأيسر للمخ على عملية إصدار الكلام والنصف الأيمن على الإيقاع والنغمة وبذلك يعتبر هذا الرأي موضح لفكرة تكامل النصفين وظيفياً. وهناك من يرى دراسة وتسجيل النشاط الكهربائي للمخ لدى الأطفال من فئات متباعدة من حيث اضطراب اللغة والكلام أو مستوى المهارات اللغوية والحصيللة اللغوية لهم.

إلا أن الدراسات في هذا المجال ما زالت تحتاج إلى المزيد من التدعيم التجريبي الفسيولوجي لتجديد وظائف المراكز المعنية ونشاطها وأيضا الأعصاب الطرفية المتصلة لها.

5- منظور التفاعل الاجتماعي: Asocial interaction perspective:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة هي بمثابة نشاط اجتماعي activity Social، ينشأ عن الرغبة في الاتصال مع الآخرين في المواقف الاجتماعية التفاعلية. وعلى الرغم من أن هذا المنظور يولي اهتماما بالأسس البيولوجية الفطرية لدى الكائنات الإنسانية لتعلم اللغة، فانه كذلك يؤكد في نفس الوقت على الدور الذي تلعبه كل من الخبرات Experiences التي تنشأ من الاحتكاك مع البالغين ذوي المهارة في الحديث في تطور المهارة اللغوية Linguistic skill فالأطفال يحتاجون إلى التدعيم Support والتغذية المرتجعة feed back أثناء محاولاتهم الأولى لإجراء وإقامة الاتصال. وكذلك يحتاجون إلى نماذج Models من الكلام المناسب، نماذج لا تعوق قدراتهم النمائية فالكثير من نوعية الكلام الوالدي Parental speech الموجه للأطفال يجب أن يكون مناسباً وملائماً للمهارات البنائية المستقبلية للطفل. وهكذا فان الكلام الوالدي غالباً ما يكون بمثابة (مقالات) أي دعائم للنمو اللغوي للطفل.

فالفاعل الاجتماعي وتأثيره على اكتساب اللغة لا يقف عند حد العلاقة مع الوالدين فقط. بل يتضمن تفاعلات الطفل مع المشاركين الآخرين له. فالتبادل اللغوي مع الآباء والأقران والأخوة يؤثر في مستوى المهارة اللغوية للطفل.

6- النظرية المعرفية: Cognitive theory :

يعتبر جان بياجيه من أهم رواد هذه النظرية، ويرى رواد النظرية المعرفية أن الأطفال يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة، مما يوحي بأن الإنسان ذو تركيب خاص يوهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتسلمها وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التركيبات اللغوية، وهذا ما يطلق عليه "تحليل المعلومات"، ويرى أصحاب هذه النظرية أن هناك ميلاً وراثياً لاكتساب اللغة، فهم يفترضون أن المعارف عبارة عن أبنية أو تراكيب عقلية تتكون داخل العقل أثناء تطور أو نمو الإنسان، وهذه البنيات العقلية أساسها وراثي، ولكنها تتطور وتتبلور من خلال البيئة التي يعيش فيها الفرد.

ويرى المؤلف أن جوهر هذه النظرية هو إرتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للفاعل بين الطفل وبيئته، وتفرق النظرية المعرفية بين "الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي" فالأداء في صورة التركيبات التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية وقبل أن تكون قد وقعت نهائياً تحت سيطرته النامية يمكن أن تنشأ نتيجة التقليد. إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية فشان اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعاً لنظرية بياجيه المعرفية والذي يفسر التنظيمات الداخلية عن طريق وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة "الحس حركية".

ويرى بياجيه أن تطور اللغة والكلام يمر بمرحلتين هما:

1- المرحلة الأولى: وهي مرحلة الكلام المتمركز حول الذات واهتماماتها وحاجات الطفل الشخصية ثم يقل تدريجياً حتى سن (6) سنوات أي دخول المدرسة الابتدائية.

2- المرحلة الثانية: وهي مرحلة الكلام الاجتماعي حيث يدور في غالبيته حول البيئة الاجتماعية للطفل مثل المدرسة والمنزل وجماعة اللعب.

ويؤمن أصحاب هذا الاتجاه بأن المهارات اللغوية تسير في تطورها مع مراحل النمو العقلي المعرفي للطفل أي مهارات النمو المعرفي. مع التسليم بوجود الاستعداد الفطري السابق على النمو والتطور.

ويعتبر جان بياجيه أن النمو المعرفي أساس لحدوث النمو اللغوي ويعتبر النمو اللغوي تطبيق للنمو المعرفي ويسير في مراحل بالإضافة إلى عامل الخبرة وأن الطفل يكون مفهوم معرفي عن العالم من حوله قبل التعبير اللغوي بالكلام أي الفهم يسبق التعبير اللغوي. أي يعتمد هذا الاتجاه على الجانب المعرفي والخبرة لتحقيق التواصل اللغوي وتطوره.

وفي ضوء المراحل السابقة، نجد أن الطفل له دور فعال في تعلم اللغة فهو يتعلم المفردات اللغوية والقواعد اللغوية كي يعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف النشط الفعال للبيئة، والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يجربها الطفل في حياته اليومية وفي علاقاته مع الآخرين تجعله يلجأ إلى بعض الانجازات اللغوية التي تمكنه من التعبير عن هذه الخبرات وعن تفاعله معها.

وخلاصة القول أن كل نظرية من النظريات السابقة ركزت على أحد جوانب اكتساب اللغة دون الأخرى فبينما يؤكد رواد النظرية السلوكية أن اللغة سلوك مكتسب يتم بدرجة أفضل بتوافر عوامل داخلية تتصل بالطفل مثل نمو القنويات الحسية. والمقصود بهذه القنويات حاسة السمع أساساً بالإضافة إلى حواس أخرى مثل

البصر، والسلامة المطلوبة لهذه الحواس ليست على مستوى الإحساس فقط بل أيضا على مستوى الإدراك، بهدف استيعاب الرسالة اللغوية.

أما أنصار النظرية الفطرية فيرون أن الكائن البشري يولد بمجموعة من الخصائص الفطرية تسهم في إكسابه للغة، والخصيلة اللغوية، وبذلك فهي تفترض وجود نظام فطري لدى الفرد يعمل على برجة اللغة واكتسابها. في حين يرى أصحاب النظرية اللغوية أن العوامل البيولوجية تؤثر في اكتساب اللغة، فسلوك الكائنات الحية والجهاز العصبي المميز والأبنية التشريحية خير دليل على النمو الخاص للقدرات اللغوية.

أما أصحاب النظرية الاجتماعية فيرون أن اللغة تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي والرغبة في الاتصال مع الآخرين في المواقف الاجتماعية. في حين يركز أنصار النظرية المعرفية على العمليات المعرفية، فلا بد أن يكون الطفل قادر على التصور العقلي قبل النطق. فتفاعل الطفل مع بيئته والمحيطين به له فاعليته في اكتساب الطفل للغة.

ويرى مؤلف الكتاب ضرورة تناول جميع هذه النظريات في إطار من الشمولية والتكاملية دون التحيز لنظرية دون الأخرى وذلك لتفسير عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال بشكل جيد.

مراحل النمو اللغوي:

تمر اللغة بعدة مراحل حتى تصل إلى صورتها المألوفة عند الكبار حيث يشير ماكنلدس (1973) وفيرز خيرالد (1977) إلى أن اللغة أصولاً بيولوجية تتمثل في الاستعداد الفسيولوجي والعقلي، وأنها تسير وفق أربع مراحل هي:

1- مرحلة الصراخ أو البكاء: Crying stage :

تشير ماجدة عبيد (2000: 350-351) إلى أن الطفل في هذه المرحلة يعبر عن حاجاته وانفعالاته بالصراخ، وتمتد هذه المرحلة منذ الميلاد وحتى الشهر التاسع من العمر، وترى عالمة الطفولة اليزابيث هيلوك أن صرخة الطفل تعتبر أول بادرة يعبر الطفل من

خلالها عن قدرته على التصويت، ويذكر العالم أوستولد Ostwald وهو من علماء النفس أن الصراخ الحاد الانفجاري هو أكثر أهمية بالنسبة للطفل لأنه يفيد في نمو اللغة.

وتذكر آمال باظة (2003: 56) أن من خلال عملية الصراخ تقوم الأم بتمييز نوعية صراخ وبكاء الطفل لنوعية الحاجة، فالصراخ هو لغة الطفل التي من خلالها يتواصل مع الآخرين ويطلب المساعدة وإشباع الحاجات.

ب- مرحلة المناغاة أو الثرثرة: Babbling stage :

وتعتبر المناغاة المرحلة الثانية في نمو النطق وتطوره، وتظهر في حوالي الأسبوع السادس أو السابع من عمر الرضيع عندما يقرقر ويصدر عددا من الأصوات المتنوعة بشكل عشوائي. وعلى الرغم من أنه لا يوجد نسق مسبق لظهور أصوات متنوعة خلال مرحلة المناغاة فإن أصوات الحروف المتحركة من المرجح أن تظهر قبل الحروف الساكنة. وغالباً ما تعتبر المناغاة نشاطاً انعكاسياً حيث تتم إثارة الطفل داخلياً عن طريق الإحساس الاستكشافي للشفيتين واللسان، والحنك.

ولا تعتبر القدرة السمعية ضرورة لظهور المناغاة إذ أن الأطفال الصم خلقياً يمرون بمرحلة المناغاة ولكنهم في مراحل لاحقة يفقدون التلقظ بسبب استقبالهم لتغذية راجعة محدودة لسماعهم الأصوات التي تصدر عنهم بشكل قليل ومحدود.

ج- مرحلة تقليد الأصوات المسموعة ومحاكاتها: Imitation stage:

وفي هذه المرحلة يقلد الطفل الأصوات أو الكلمات التي يسمعها تقليداً خاطئاً، فقد يغير أو يبدل أو يحذف مواقع الحروف في الكلمات التي ينطقها، وقد يرجع ذلك إلى عوامل كثيرة أهمها مدى نضج جهاز النطق، وضعف الإدراك السمعي، وقلة التدريب، ولكن مع الاستمرار عوامل النضج والتعلم والتدريب تصبح قدرة الطفل على التقليد أكثر دقة، وتمتد هذه المرحلة منذ نهاية السنة الأولى من العمر وحتى عمر الرابعة أو الخامسة تقريباً.

وقد أشار العالم باندورا (Banadura, 1960) في كتابة عن التعلم الاجتماعي من خلال التقليد إلى أن الأطفال يظهرون ميلا متزايدا لتقليد ألفاظ شخص وذلك بعد حدوث تفاعل سار معه مثل الأم تتحدث إلى طفلها بكلمات وهي ترضعه، كما أن عملية تشجيع الأسرة لتقليد الطفل للأصوات ينمي الميل لتقليد بعض الألفاظ لدى الطفل.

د- مرحلة المعاني: Semantic stage :

وهي مرحلة يقوم فيها الطفل بالربط ما بين الرموز اللفظية ومعناها، وتمتد هذه المرحلة منذ السنة الأولى من العمر وحتى عمر الخامسة وما بعدها.

أما عن تطور الحصول اللغوي لدى الطفل فقد قامت الأمريكية سميث (1926) بدراسة كان الهدف منها معرفة عدد المفردات التي يتلفظ بها الطفل ويكون لها دلالتها، وذلك في مختلف أعمار الطفل، وكان من نتائج دراسة سميث ونمو اللغة لدى الطفل أنها:

✓ رأت ضرورة التمييز بين الحصول اللغوي العامي لدى الطفل والذي قد يزيد على مئات الكلمات وبين اللغة الصحيحة، والفصحى.

✓ وجدت سميث أن الحصول اللغوي للطفل في نهاية السنة الأولى وبداية السنة الثانية للميلاد يكون بطيئاً في السنوات القريبة من عمر المدرسة، وينتج نتائج دراستها على أن الطفل في عمر سنة يكون عدد المفردات (3) تقريباً ويزداد حتى يصل إلى (2562 - 3000) مفردة في عمر ستة سنوات. ولتطور النمو المعرفي والاجتماعي للطفل وكذلك الحركي تزداد الحصيلة اللغوية كما وكيفاً 0 وتستمر عملية نمو وارتقاء اللغة بعد ذلك وتزداد ثراء وحيوية وتنوعاً سواء في كم المفردات أو معناها أو الجمل التي يمكن صياغتها، وكلما تعرض لبيئة غنية بالثيرات كان أكثر إبداعية في اللغة. (آمال باظة، 2003: 6).

مما سبق يرى المؤلف أن اكتساب الطفل للغة يتدرج لمجموعة من المراحل كل منها متتابعة متلاحقة تنتهي في نهاية المطاف إلى اكتساب اللغة الطبيعية.

الفصل الثامن
صعوبات تعلم الهجاء
(القرائي - الكتابي)

الفصل الثامن

صعوبات تعلم الهجاء (القرائي - المكتابي)

المقدمة:

قبل أن نتعرف على مفهوم الهجاء أرى أن أقدم لمحة عن الأبجدية عامة والتي يعد الهجاء جزءاً منها .

● **الأبجدية Alphabet** : هي سلسلة من الحروف المستخدمة في كتابة ما . وهذا الاسم يعني Alphabet للدلالة على الحروف الستة والعشرين من اللغة الإنجليزية واسم الألفبائية في الدلالة على الحروف التي تكتب بها اللغة العربية أما السر في أننا نقول 'الأبجدية' بدلاً من الألفبائية هو موروث سرياني ورثته اللغة العربية (رسم الحروف - إسقاط بعضها في الكتابة) فضلاً عن مبدأ الحركات الثلاثة (الضمة - الفتحة - الكسرة) وكذلك بعض العلامات الأخرى مثل : (الشدة - علامة المد) .
(وزارة التربية والتعليم ، 1999 ، 4) .

يلغ عدد حروف الهجاء العربية ثمانية وعشرين حرفاً عند من لا يفرق بين الهمزة وألف المد (الذين يفرقون يجعلون الهمزة في أول الحروف (د) والألف المضافة إلى اللام في حرف (لا) قبل الياء الأخير . وتسمى حروف الهجاء وحروف التهججي، ولها ترتيبان قديم وحديث :

● **الترتيب القديم** فهو كما يلي: أ، ب، ج، د، هـ، و، ز، ح، ط، ي، ك، ل، م، ن، س، ع، ف، ص، ق، ر، ش، ت، ث، خ، ذ، ض، ظ، غ .
وتجمعها كلمات تعين على الحفظ (أبجد هو ز حطى كلمن سعنص قرشت ثخذ ضظلم) .

* أما الترتيب الحديث : أ ، ب ، ت ، ث ، ج ، ح ، خ ، د ، ذ ، ر ، ز ، س ، ش ، ص ، ض ، ط ، ظ ، ع ، غ ، ف ، ق ، ك ، ل ، م ، ن ، هـ ، و ، ي . وهو الترتيب الشائع . (رياض صالح جتال وعبد حامد سليمان ، 1985 ، 37)

الهجاء يختلف عن القراءة حيث أنه يتطلب إنتاج وفهم دقيق لتتابع الحروف التي لا يمكن تخمينها من النص والأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في تعلم القراءة يجدون الهجاء مشكلة بالإضافة إلى ذلك هناك كثير من القراء الجيدين ضعفاء في الهجاء والإجراءات تهدف إلى تعلم الكلمات المنتظمة في كلاً من الهجاء والقراءة وسوف يكون من المرغوب فيه للتلاميذ أن يجدوا مصطلحاتهم المكتوبة في كلمات صوتية منظمة . (Rea & Rene, Boote, 1986, 79 - 80)

كما أن الهجاء نشاط يختلف عن القراءة من حيث أنه ليس من الممكن أن نعوض نقاط الضعف بنقاط القوة والمستهلجين الضعفاء (ذوي صعوبات تعلم الهجاء) يعتمدون على قوتهم في كتابة قطع صغيرة محدودة الكلمات ونتيجة لذلك نقاط ضعفهم لا تخرج للضوء وتقدمهم بطيء . (المرجع السابق ، 79 : 80)

وسوف يتم تناول الهجاء على ثلاثة محاور :

1- المحور الأول :

Spelling :

❖ التعريفات الخاصة بالهجاء:

تعريف المعجم العربي الأساسي 1989:

هجى: الحروف عددها باسمها واللفظة عدد حروفها .

هجى المعلم الصبي الجملة علمه إياها .

تهجى الحروف : معناها نطق بالأصوات التي تعلمها .

(مجموعة اللغويين العرب ، 1989 ، 1255) .

1- تعريف المعجم الوجيز 1992:

(هَجَى) الصبي الكتاب علّمه إياه . (تهجّى) الحروف : عددها بأسمائها . أو نطق

بالأصوات التي تمثلها حروف التهجي : ما تتركب منها الألفاظ وهى في اللغة

العربية الألف والياء وما بينها. والهجاء : هو تقطيع اللفظة إلى حروفها والنطق بهذه الحروف مع حركاتها وحروف الهجاء ما تتركب منها الألفاظ .
(وزارة التربية والتعليم ، 1992 ، 643).

2- تعريف فتحى الزيات 1998:

عرف الهجاء بأنه صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف. ويوجد ثمان وعشرون حرفاً للغة العربية، وست وعشرون حرفاً للغة الإنجليزية بالإضافة إلى ما يزيد على أربعين فونيمية (صوت منطوق). وتوجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات والعديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في حفظ ترتيب الحروف الهجائية. (مرجع سابق ، 1998 ، 518) .

3- تعريف على أحمد مذكور 1984:

التهجي السليم يعنى قدرة الفرد على نوعين من الأداء :
أ. قدرته على نطق الحروف منفردة ، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة .
ب. قدرته على كتابة الحروف منفردة ، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة.
(مرجع سابق ، 1984 ، 227 ، 228).

4- تعريف ابن منظور 1955:

تهجئة الحروف ، وتهجأت الحروف وتهجيته بهمز وتبديل.
(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور 1955 ، 180).

5- تعريف محمد رضا 1960:

تقطيع الحروف وتهجأ الحرف : تهجاء وأصله (هجي) هجي الحرف تهجية عددها .
(عمد رضا 1960 ، 598)

6- تعريف بطرس البستاني 1977:

الهجاء تقطيع اللفظة وتعديدها بحروفها مع حركاتها (بطرس البستاني ، 1977 ، 93).

7- تعريف أحمد عبده عوض 1997:

ويعرفه أحمد عبده عوض بأنه هو ما يتصل برسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً دون وقوع أخطاء تتصل بدقة الرسم بحيث لا تتصل هذه الأخطاء بقواعد الإملاء . (أحمد عبده عوض ، 12، 1997).

❖ ترتيب الحروف الهجائية :

ويشير (عبد المنعم محمد النجار) إلى أن الحروف الهجائية قد مرت خلال تاريخها الطويل بمراحل عديدة منها: مرحلة روعي فيها ترتيب الحروف على أنها الصورة الكتابية بالدرجة الأولى وإن جاءت الناحية القرائية تبعاً. ومرحلة روعي فيها الترتيب حسب توزيع الحروف على مدارجها الصوتية بالدرجة الأولى وإن جاء التشابه في الصورة تبعاً. ومرحلة لم يراعى فيها الأمران. (عبد المنعم محمد النجار ، 1982 ، 29).

ونعرض للمراحل التي مرت بها الحروف الهجائية وهي :

1- الترتيب السامي :

وهذا الترتيب مثل الترتيب السرياني والعبراني ، وقد جمع في كلمات : أبجد هوز حطى كلمن سعفص قرشت ثخذ ضظغ. ويرى المغاربة ترتيباً يختلف الترتيب السابق اختلافاً بسيطاً وهو بعد (كلمن): ضعقل بالضاد قرست بالسين ثخذ ضظغ . وهذه الكلمات دلالة على ملوك مدين .

(محمد الدين الفيروزآبادي د.ت ، 285).

2- الترتيب الموجود حالياً :

ويعود الترتيب إلى العصر الأموي في عهد عبد الملك بن مروان والذي قام بوضعه نصر بن عاصم ويحيى بن يعمر العدواني والغرض منه ضم كل حرف إلى ما يشبه في الشكل مع البدء بالالف والباء لأنهما في بداية الترتيب السابق. (مرجع سابق ، 1982 ، 30)

3- الترتيب الصوتي :

ويعود هذا الترتيب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي ، ولقد ابتكر الخليل هذا الترتيب على أن يكون أساساً لترتيب تقليبات الكلمات مهملةا ومستعملها

وذلك لتأثر التحليل بالجو الموسيقي والأنغام في التفصيلات العروضية وقراءة القرآن الكريم كما أن المنهج الصوتي يميز الحروف بالصوت وهو أقوى دلالة وأكثر وضوحاً وتمييزاً من الكتابة. (أحمد عبد الغفور، د. ت، 55).

ويشير أبو العباس القلقشندي أن ترتيب الحروف على ضربين : مفرد ومزدوج وبين أهل الشرق والغرب في كلاهما خلاف .

أما أهل الشرق يرتبونه على هذا الترتيب :

أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ص ض ط ظ غ ف ق ك ل م ن ه و لا ي .

وأما أهل الغرب فيرتبونها على هذا النحو :

أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز ط ظ ك ل م ن ص ض ع غ ف ق س ش ه و لا ي .

والترتيب المزدوج عند أهل الشرق على هذا الترتيب :

أبجد ، هوز ، حطى ، كلمن ، سعفص ، قرشت ، ثخذ ، ضطغ .

وأهل الغرب يرتبونها على هذا الترتيب :

أبجد ، هوز ، حطى ، كلمن ، سعفص ، قرشت ، ثخذ ، ظغش .

(أبو العباس أحمد بن القلقشندي ، د. ت، 18).

❖ عوامل تطور الهجاء: Factors of Spelling development :

1. معرفة حاجات الأطفال المعرفية المختلفة في المراحل المبكرة : فالأطفال في حاجة إلى تنوع وتعدد المعرفة ، الصوتيات ، علم دلالات الألفاظ وتطورها لكي يتطوروا بشكل ملحوظ في الهجاء.
2. الاهتمام بالكتابة لما لها من دور فعال في تحسين الهجاء : فالأطفال في حاجة إلى الكتابة المستمرة للمفردات المتعددة .
3. الاهتمام بالموضوعات المرئية والمسموعة .
4. تدريب وتأصيل المعلم: فهو الركن الأساسي في تحسين هجاء تلاميذه. (O'sullivan, 2000, 10).

Spelling Skills :

❖ مهارات الهجاء:

ويذكر (كيرك وكالفانت) أن الهجاء يحتوى على مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يدرکها الطفل والمتعلم،عند ممارسة عملية القراءة سواء كانت مهارة تسمية الحروف برموزها أم التعرف على الحرف الساكن أو المتحرك أو ربط صوت الحرف برمزه. لذا تعتبر الذاكرة البصرية إحدى العوامل الأكثر ارتباطاً بالقدرة على التهجئة والتي تعني القدرة على تخيل وتسلسل الحروف في الكلمة فالأطفال الذين يعانون صعوبات شديدة في الهجاء والقراءة يواجهون صعوبات بالغة في تذكر شكل الكلمة .
(مرجع سابق ، 1988 ، 340 342).

ويذكر (فتحي الزيات) أنه قد حددت كثير من الدراسات العديد من المهارات الهجائية التي يجب أن يكتسبها الطفل أثناء تلقيه المعرفة ليتمكن من عملية القراءة فقد قام 'جيتس & رسل' 1937 بإعداد اختبار تشخيص للتهجئة 1937. (Gates & Russell Spelling Diagnostic Test, 1937) وأن الاختبار السابق يقيس مجموعة من المهارات الهجائية تحتوى على تسعة حالات وهي:

- 1- تهجئة الكلمات شفهاً Spelling Words Orally
- 2- نطق الكلمات Word Pronuciation .
- 3- نطق أصوات الحروف Giving Letters For Letter Sound .
- 4- التهجي لقطع واحد Spelling 1 Syllable .
- 5- التهجي لقطعين Spelling 2 Syllables .
- 6- معكوس الكلمات Word Reversals .
- 7- ممارسة التهجي Spelling Attack .
- 8- التمييز السمعي Auditory Discrimination .
- 9- فاعلية حواس البصر والسمع واللمس حركي .(مرجع سابق ، 1998 ، 521 – 522).

ويوضح (محمد صلاح الدين مجاور) أنه عندما ندقق نحدد ارتباط وثيق بين كل من عملية الهجاء والكتابة فهما يكملان بعضهما البعض ولا تقوم أي عملية من هاتين العمليتين دون استخدام الأخرى. فيشير صلاح الدين مجاور إلى أن الهجاء عملية كتابية تحتاج إلى قدرة على الضبط والقبض والحركة باليد كما تعتمد على التركيز (مرجع سابق ، 1980 ، 568).

ويشير (محمد صلاح الدين مجاور) أن هناك مهارات هجائية مرتبطة بالناحية الكتابية وتشمل :

- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب وتلك التي تكتب ولا تنطق .
- تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في إشكالها المختلفة ومواقع تواجدها في الكلمة ومن بين هذه المهارات الفرعية (صحة التهجئة) أما الكلام المكتوب هجاء صحيحاً يؤدي إلى الفهم دون تغير للمعنى.
- السيطرة على الكلمة .
- السيطرة على مشكلات الكتابة المتعلقة بطبيعة الكتابة العربية . (المرجع السابق ، 1980 ، 46).

ويشير جولاندرس Goulandris أن كل طفل يتعلم الهجاء لديه على الأقل نموذجين يمكنه من خلالها تنمية مهارات الهجاء :

- 1- معلومات عن الكلمة توضع وتخزن عند المتعلم في العقل.
 - 2- معرفة ضبط التهجئة وتخزين المعلومات وتنظيم عملية الهجاء في العقل.
- فالعديد من الأطفال لا يعرفون كيف يتهجوا كلمات قليلة ، فمع بداية المدرسة يتعلم الأطفال كتابة الاسم الأول الخاص بهم ، بابا ، ماما ، وأحياناً بعض أسماء أصدقائهم. (Goulandris, 1990, 73).

❖ مبادئ تعلم مهارات الهجاء :

ويذكر كلاً من (ري ، رين ، بوتري Rea R. And Rene B) مجموعة من المبادئ المستخدمة لتعلم مهارات الهجاء وهي:

- 1- تحديد موضوعات الهجاء الدقيق : بأن يُعطى الأطفال الثقة بأن يعبروا عن أنفسهم كما يرغبون .
- 2- التقدير الذاتي في الهجاء مهم : والأطفال ذوي صعوبات الهجاء الذين يسمون أنفسهم متعجبن ضعفاء يجب أن نغرس فيهم الهجاء بجد لكي يعرفوا الكلمات المستهجة .
- 3- إن مشاعر وأحاسيس المدرس تجاه الكلمات داخل الفصل إذا نظر إلى الهجاء كشيء مزعج يؤثر على الأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء كإهمال عقابي، وأنهم سوف يكرهون الكتابة ولو أن الكلمات المتعلمة كانت مثيرة ومرشدة فالأطفال سوف يكونوا أكثر حماساً ويعملون بجد في تعلم الهجاء.
- 4- أن يتعلم الأطفال كيف يتهجون وهي مهارة في حد ذاته.
- 5- يجب أن يراعى الوقت في عملية تعلم الهجاء في المدرسة ولذا يجب أن يكون للأباء دوراً بارزاً في المتابعة والأشراف على التعلم في المنزل وتشجيع الأطفال على التعلم حتى يشعروا بالمتعة ويتعلمون في فترات قصيرة.
- 6- أنه من السهل أن يُتعلم الهجاء بشكل غير دقيق وإن الخطأ في الهجاء لنفس الكلمة يؤدي إلى نفس الخطأ في كل مرة للكلمة المكتوبة وتكرار النسخة الدقيقة من النص الكتابي.(مرجع سابق ، 1986 ، 79 - 80).

ويذكر كلاً من (لنداها رجروف وجيس بوتيت) أن القدرة على التمييز بين الحروف وربط الأصوات مع رموزها المكتوبة وربط الأصوات وتكوينها والانتباه إلى صوت الحرف داخل الكلمة ومطابقة الأصوات داخل الكلمات كل ذلك يؤدي إلى بكسب الطفل مهارة الترميز وأن الأطفال الذين طوروا هذه المهارات سوف يكونوا قادرين على التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل وسوف يكونوا قادرين على

ربط الحرف الأول من الكلمة المنطوقة مع الحرف المكتوب وكذلك مع ربط الأصوات وجمعها ليشكل منها كلمة يمكن التعرف عليها.
(لنداها جروف ووجيس بوتيت ، 1988 ، 264 - 265).

ويذكر (كيرك وكالفانت) أنه توجد ثلاثة خطوات تسبق عملية تعلم القراءة هي:

- العمل الغير منظم Massaction .
- التمييز : differentiation.
- التكامل : ففي الخطوة الأولى يتم التعرف على الأشياء القرائية ككل ثم المرحلة الثانية وهي عبارة عن التمييز بين الرموز والحروف والوقوف على تفسيرها والخطوة الأخيرة مرحلة التكامل في القراءة دون الالتفات إلى التفاصيل.
(مرجع سابق ، 1988 ، ص 265-269).

❖ **مظاهر مشكلات الأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء :**

يظهر الأطفال ذوي الهجاء الضعيف العديد من المعوقات نذكر منها :

- 1- الارتباك والحيرة في تعاملهم مع المدرس أو أقرانهم .
- 2- عدم القدرة على قراءة أعمالهم .
- 3- أدائهم في عملهم مهمل.
- 4- انخفاض الثقة بالنفس.
- 5- عدم المشاركة بصورة جيدة في الأنشطة المدرسية العادية.
- 6- عدم القدرة على كتابة القصص وتسجيل أخبارهم الشخصية وإرسال خطابات لأقرانهم وعائلاتهم ... إلخ.
- 7- يلاقون العديد من الإحباط أو عدم الدافعية. (Goulandris,1990,73).

ويظهر الأطفال ذوي مشكلات الهجاء قصوراً في تصريف الأفعال، فهم يمتلكون صعوبة في تهجئة الكلمات الأساسية. (Hauerwas & Walker, 2003, 25).

وتشير دراسة بروكس وإيفرت ووكس (Brooks, Everatt & Weeks) أن معدلات تعلم الأطفال للهجاء من الممكن أن يتزايد بكثرة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم الفردي البسيط في دروسهم. (Brooks, Everett & Weeks, 2001,32).

❖ العوامل المسهمة في صعوبات الهجاء :

عندما يعجز الطفل عن تهجى بعض الحروف والكلمات يصاب ولى الأمر بالفزع ويدور بينه وبين الابن حوار ما سبب تأخر مستواك هل ذلك راجع إلى معلميك أو المادة الدراسية ولا يدري من خلال ثقافته المحدودة الأسباب والعوامل التي أدت إلى ضعف مستوى ابنه وسوف نستعرض فيما يلى مجموعة من العوامل لنتعرف على ما هو حسي أو نمائي بالنسبة للعوامل المسهمة في صعوبات التعلم وخاصة الهجاء.

1. العجز البصري والسمعي :

ويضيف (كيرك وكالفانت) أن نواحي العجز الحسية من العوامل الهامة التي يجب الاهتمام بها عند دراسة الطفل ذي صعوبة التعلم الهجائية وإن كانت نوع الإعاقة البسيطة من سمع أو بصر لا تؤثر على عملية الهجاء بشكل واضح ولقد أظهرت الدراسات التي أجريت على السمع حيث قارن " جيتس وتشيد Gates Chase " عملية الهجاء عند الطفل الأصم مع الطفل العادي ممن لا يعاني من إعاقة سمعية ولكنهم في نفس المستوى القرائي وجد أن الطفل الأصم يتقدم في القراءة عن الطفل العادي .(مرجع سابق ، 1988 ، 329).

2. الكلام والنطق :

يميل الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم (مشكلات لفظية) إلى الخطأ في تهجئة الكلمات وذلك لأنهم يخطئون في لفظها. (Furness, 1956,1) . ولقد أثبتت بعض الدراسات أن الطفل يتغلب على مشكلة اللفظ أثناء الصف الثاني ؛ إلا أنه هناك بعض الأطفال تستمر معهم مشكلة اللفظة هذه حتى الصفوف اللاحقة من التعليم .(Hull et al, 1976, 1).

3. العوامل البيئية والتحفيزية:

ويذكر (كيرك وكالفانت) هذه العوامل من الممكن أن تعوق عملية التهجئة لدى الطفل فمن هذه العوامل عدم ملائمة العملية التعليمية للطفل وكذلك الجو الأسرى قد لا يشجع الطفل على التجاح الأكاديمي؛ مما يوجد ضعف في الرغبة للتعلم لدى الطفل. (مرجع سابق، 1988، 330).

4. الفونيمية (أصوات الكلام) :

لقد أشارت بعض الدراسات بأن الطفل يتعلم التهجئة من خلال التلميحات الفونيمية للغة وعن طريق تعلم الرموز الكتابية التي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة وإن الطفل يستطيع ترجمة اللغة المنطوقة إلى كلمات مكتوبة، فإذا أخطأ في الربط بين مدلول الحرف ورسمه أدى ذلك إلى الخطأ.

(مرجع سابق، 1988، 330) (Brodley, et, al, 1979, 18).

5. الذاكرة البصرية :

ويذكر (كيرك وكالفانت) أن للذاكرة البصرية دور مهم في تذكر رسم الحرف أمام الطفل إذا عانى الطفل من عجز عن تذكر رسم الحرف بعد أن يرفع من أمامه يصاب بعدم مواصلة عملية التهجئة بشكل أساسي ومنظم. (مرجع سابق، 1988، 331).

6. العجز في الإدراك :

قدم بويد (Boyd) نقلاً عن روشل (1958) دراسة مقارنة بين الأطفال الأقوياء والضعاف في عملية التهجئة ؛ فوجد أن هناك ارتباطاً قوياً بين التمييز السمعي والبصري والتهجئة ، وكذلك وجد شدة ارتباط بين التمييز البصري وعملية التهجئة وإن كان كلاً منهم يقوى الآخر في التعرف على الكلمات. (Boyd, et, al ، 15) (1971).

ولم تقف الجهود عند هذا الجهد من تحديد للأسباب المؤدية إلى صعوبات الهجاء بل اجتهد الكثيرون من العلماء لرصد النواحي المتعدد لجوانب الضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ويشير (فتحي يونس وآخرون) إلى إن الصعوبة في عملية الهجاء ليست وليدة الصدفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وإنما تنشأ من أسباب تمنع الطفل عن عملية الهجاء فنجد أن الخطأ في الرسم الكتابي له أسبابه فمن تلك الأسباب:

1. عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة .
2. عدم تذكر القاعدة الضابطة .
3. تقارب الأصوات والحروف .
4. عدم التأكد من تضعيف الكلمة .
5. عدم الثبات الانفعالي . (فتحي يونس وآخرون ، د . ت ، 14).

ويرى (محمد صالح الشنطي) أن الأخطاء الهجائية ترجع إلى :

1. عدم وجود سبل مدروسة في كثير من الحقول التعليمية ،
2. تقديم الألفاظ والتراكيب في شكل صحيح حيث أنها لا تعطى فرصة للمتعلم للوقوف عندها .
3. وجود مواقف تدريسية غير كافية للتدريب على الكتابة الصحيحة.
4. (محمد صالح الشنطي ، 1994 ، 214).

كما يوضح (أحمد عبده عوض) مجموعة من العوامل تسهم في ظهور الخطأ في الرسم الكتابي وذلك ينحصر في النقاط التالية :

- ✓ التعليم الجماعي بدلاً من الفردي .
- ✓ التدريب الحفاطى على الكتابة .
- ✓ تعدد الأساليب عند تقديم المعلومة .
- ✓ عجز الذاكرة البصرية لدى المتعلم . (مرجع سابق ، 1997 ، 5).

كما يرجع (محمد صلاح الدين مجاور) أسباب صعوبات التهجى في السنوات الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي إلى الأسباب الآتية :

- عدم التأكد من تضعيف الكلمة وبخاصة تلك التي تبدأ باللام المشددة مثل (اللين - الليل - اللب).

- عدم التأكد من كتابة التاء مفتوحة أو مربوطة في آخر الكلمة .
- استعمال المد من غير داع أو حذفه في كثير من الكلمات .
- تقارب الأصوات في الحروف كالسين والصاد والذال والضاء والزاء والذال .
- اختلاف أصوات أواخر الكلمات بحسب الإعراب .
- مشكلة التتوين ، فإن كثيراً من التلاميذ يخلط بين الحرف المنون وحرف النون .
(مرجع سابق ، 1980 ، 587).

ويعرض جولاندريس (Goulandris) مجموعة من الأسباب التي تقف حائلاً بين

التعلم وذوى صعوبات التعلم ومن بين هذه الأسباب :

- 1- عدم النضج في القوة العضلية والأعصاب والانتباه .
- 2- ضعف السمع .
- 3- ضعف البصر .
- 4- عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف .
- 5- نقص التدريب الكافي لعملية الهجاء .
- 6- الضعف العام في القراءة والكتابة .

ولكي يتم تحسين الهجاء يتطلب ذلك من المعلم في المراحل المبكرة من التعليم تقييم احتياجات الطفل المتداولة وتشجيعهم وتقديم الخطط الأولية التي تساعد على تذليل الصعوبات وعدم إحباط الطفل في عدم الفهم، حتى يستطيع الطفل ان يصل إلى الهدف المرجو وهو تحقيق التهجى الأتوماتيكي. (Goulandris, 1990, 73).

وعما لا يترك مجالاً للشك هو أن مهارة القراءة ومهارة الهجاء على علاقة قوية ذات طبيعة تبادلية، يرجع هما الفضل الأول في تكون المراحل الأولى للتعلم أو حتى القراءة النموذجية لدى الطفل .

(Caravolos, Hulme & Snowling, 2001, 751)

وكشفت العديد من الدراسات والبحوث الأجنبية على أن إدراك الصوت ومعرفة الحرف هي عمليات هامة وضرورية لتطور الهجاء ، وهذه المهارات منبأ

بالقراءة الجيدة ، في حين أن بعض الدراسات وجدت علاقة غير قوية بين الهجاء والقراءة . ولكن الدراسات الأخيرة كانت دراسات أقل قوة وقليلة .
(المراجع السابق ، 2001 ، 752)

وكامتداد لـ Hulme et,al (1976) بحث كلاً من Stanovich و Canningham 1986 اكتساب الهجاء بالمعدل الطبيعي للإنجاز (NLD) حيث تم تدريب تلاميذ الصف الأول على ثلاث أنشطة حركية (طباعة الحروف بالكمبيوتر، معالجة الحروف ، والكتابة باليد)، وقد اتضح أن الكتابة باليد هي أكثر الطرق فعالية في تدريس الهجاء في هذه المجموعة للإنجاز الطبيعي، أما Vaughn, Schumm & Gordon في نسخة معدلة من دراسة Canningham & Stanovich 1986 . قاما بتقسيم فعالية الكتابة اليدوية وحروف الطباعة والتدريس القائم على الكمبيوتر، في الاكتساب المبكر للهجاء للتلاميذ الأوائل من ذوي صعوبات التعلم أو ممن يعانون منها وتفوق وضع الكتابة اليدوية لدى التلاميذ عن لا يعانون من صعوبات. (Vaughn, et.al, 1993, 192)

ب- المحور الثاني :

* مظاهر صعوبات تعلم الهجاء (القرائية) :

وتتمثل مظاهر صعوبات تعلم الهجاء كما يذكرها (جمال مثقال القاسم) فيما يلي :

1. عيوب صوتية تتعلق بأصوات الحروف حيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي ينتج عنه عدم القدرة على الهجاء .
2. عيوب في إدراك الكلمات ككل فهم يتفقدون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة .

ويتم تحديد تلك المظاهر اعتماداً على فقدان الطفل للقدرات الخاصة للقراءة مثل : تفسير رموز الكلمات / النطق بالكلمات كوحدة واحدة - فهم معاني الكلمات - فهم مدلولات الجمل وتركيبها . (مراجع سابق ، 2000 ، 121)

ويشير (أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى) إلى أنه من مظاهر تصنيف صعوبات التعرف على الكلمة كما يلي :

- 1- الحروف الخاطئة المتحركة . بأن يغير الطفل عند نطقه الخاطئ إحدى الحركات بأن ينطق 'حر' بدلاً من 'حار' .

- 2- الحروف الساكنة الحاططة قد يغير الطفل عند القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة مثلاً يقول : "أسمر" بدلاً من "أحمر".
 - 3- قلب اتجاه الحروف : فمثلاً يقرأ "بحر" بدلاً من "حرب". أو يقول محمد جاء بدلاً من جاء محمد .
 - 4- إضافة صوت غير موجود في الكلمة ، فيقول: رأيت بدلاً من رأت.
 - 5- حذف بعض الأصوات فيقول "حمد" بدلاً من "محمد".
- (مرجع سابق ، 2000 ، 95)

* تشخيص وتقييم مهارات الهجاء القرائي:

ويوضح (عبد الوهاب كامل) إلى أنه يمكن ان يستخدم في التشخيص جميع المداخل السيكلوجية والسيكوفسيولوجية والنيوروسيكولوجية .

ويمكن استخدام اختبار المسح النيورولوجي السريع QNST لاستبعاد حالات الخلل الشديدة في وظائف المخ - اختبارات تشخيص العسر القرائي - قائمة ملاحظات المدرسين بالنسبة للنمو اللغوي وكفاءة استخدام اللغة بصفة عامة وينبغي أن يراعى في مقاييس التشخيص ما يلي:

- 1- قياس درجة كفاءة مادة القراءة بالعين: هل هناك تناسق في حركة العين بانتظام مع وحدات القراءة - حروف - كلمات - جمل .
- 2- قياس كفاءة علاقة العين بالمخ : وتظهر علاقة العين بالمخ من اختبارات التمييز البعدي للحروف وأشكال وطريقة رسم الحروف والكلمات .
- 3- قياس كفاءة علاقة السمع بالمخ : وتظهر في اختبارات التمييز السمعي.
- 4- اختبارات فهم الكلمات والجمل وال فقرات .
- 5- اختبارات تقييم الأخطاء .
- 6- اختبارات الحذف والإضافة والإبدال والتكرار . (مرجع سابق ، 1999 ، 404 - 405).

ويشير (فتحي الزيات) إلى تعدد أساليب وتقويم مهارات الهجاء بشقيه القرائي والكتابي ما بين اختبارات تشخيصية واختبارات محكية المرجع وهي :

أولاً : الاختبارات التشخيصية :

وتقيس (التعرف على الكلمة - التعرف البصري - التعرف السمعي) ومنها أيضاً ما يقيس (هجاء الكلمات شفهاً - نطق الكلمات - نطق أصوات الحروف - التمييز السمعي - ممارسة الهجاء - فاعلية حواس البصر والسمع والحن حركي).

ثانياً : الاختبارات محكية المرجع :

ويضيف (فتحي الزيات) أن اختبار الهجاء التشخيصي يقيس نطق الحروف والكلمات والعناصر التركيبية حيث ينطق الطفل الكلمة والجمله مستخدماً فيها الكلمة ثم يكتب الكلمة. (مرجع سابق ، 1998 ، 522-523).

ثالثاً: بعض الأساليب المستخدمة في تخفيف صعوبات تعلم الهجاء القرائي:

هناك كثير من الطرق العلاجية التي يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة الطفل فالأشكال المختلفة للطريقة الصوتية يمكن ان تستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرّون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية في التعليم وتستخدم الطريقة الحسية الحركية أو طريقة التتبع أيضاً مع الأطفال الذين لم يسبق لهم تعلم القراءة أما الأطفال الذين تمّ تعليمهم تفسير رموز الكلمات ولكن لديهم مشكلة في تفسير المادة المطبوعة فإن الطريقة الصوتية أو الطريقة الحسية الحركية لا تعتبر مفيدة مع هؤلاء .

ويشير (دنكلا رولجن، Denekla & Roellgen) إلى أهمية التدخل العلاجي ويتمثل العلاج في التدريب الكافي والمستمر على قراءة الحروف من قبل المعلم أولاً ثم الطفل ويتكرّرها ويتكرّر القراءة مع تصحيح الأخطاء والتعرف المكاني للحروف والتتابع السليم الصحيح مع تمرير الإصبع على كل حرف منطوق والربط بين الحروف وبعض الأشكال المألوفة المرتبة من البيئة قد يساعد الطفل على التغلب على

هذا النوع من الصعوبات كما يجب تقديم الحافز في الحال لكل المحاولات الناجحة ويمكن أن يتم ذلك في جلسات فردية أو جماعية كما يفيد هذا التدريب العلاجي في تقوية عضلات الكتابة عن طريق تنظيم بعض الألعاب بالخرز والبلي الملون .
(Denekla & Roellgen, 1992, 455-470)

1- طريقة تعدد الحواس : Multisensory Method :

ويشير (فتحي الزيات) إلى أهمية هذا الأسلوب واستخداماته مع الأطفال الذين يعانون صعوبة واضحة في تعلم القراءة ويفضل أن يقدم للأطفال الذين في الصفوف المتقدمة ويتضمن ذلك الأسلوب أربع حواس تتضمنها كلمة (VAKT) حيث أن كل حرف يشير إلى حاسة معينة فنجد حاسة البصر Visual ويرمز لها بالرمز (V) والحاسة السمعية Auditory ويرمز لها بالرمز (A) والحاسة الحسية – الحركية Kinesthetic ويرمز لها بالرمز (K) والحاسة اللمس Tactile ويرمز لها بالرمز (T) وهنا يحدث نوع من التكامل الحسي في التعرف على الحرف والكلمة بين الحواس الأربعة أثناء استقبال المثبرات. (مرجع سابق ، 1998 ، 473).

2- طريقة فيرنالد : Fernald method :

ويذكر (كيرك وكالفانت) أن في هذه الطريقة على الأطفال قصصهم الخاصة التي سيتم تعلمها وبهذا فإن الأطفال هم من يخترون الموضوعات التي سوف يتم تعلمها وكذلك المفردات وتشمل الطريقة ما يلي :

- 1- نطق الأطفال للكلمات.
- 2- يشاهدون الكلمة المكتوبة
- 3- يتتبعون الكلمة بأصابعهم.
- 4- يكتبون الكلمة من الذاكرة.
- 5- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
- 6- يقرأون الكلمة قراءة جهرية للمدرس.

ومر هذه الطريقة بأربع مراحل :

المرحلة الأولى : يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه بعد أن كتبها المدرس على السبورة وينطق كل جزء من أجزاء الكلمة حين تتبعه لها بأصابعه مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابتها دون النظر إليها مستعين بالذاكرة .

المرحلة الثانية : في هذه المرحلة لا يكون الأطفال في حاجة إلى تبصيرهم للكلمات بأصابعهم ويكونوا قادرين على تعلم الكلمات حينما يكتبها المدرس على السبورة بأن ينظر إليها وينطقها مع نفسه ثم يكتبها دون النظر إليها .

المرحلة الثالثة : في هذه المرحلة يتعلم الطفل الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولاً ثم كتابتها والطفل هنا يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة وفي النهاية يكتب كثير من الأطفال القدرة على معرفة الكلمة من خلال النظرة السريعة إليها إلى النسخة الأصلية ومن الممكن أن يستخدم الطفل هنا الكتاب المدرسي مباشرة .

المرحلة الرابعة : وفي هذه المرحلة يستطيع أن يتعلم الطفل كلمة جديدة من خلال تعلمه للكلمات سبق تعلمها فالطفل هنا يكون قد وصل إلى مرحلة التعميم.
(مرجع سابق ، 1988 ، 286-288)

Gillingham Method :

3- طريقة جلنجهام :

استخدم هذه الطريقة كلا من جلنجهام وستلمان (1973) في تعليم القراءة والكتابة والمهجات وذلك بتدريس وحدات صوتية أو الحروف الهجائية وكانت هذه الطريقة يطلق عليها في البداية الطريقة الهجائية alphabet method فالأصوات المثلة بالحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل مفصل على أن يقدم صوت حرف واحد في كل مرة مستخدماً أسلوب متعدد الحواس . وتتبع الطريقة أيضاً أسلوباً وأجزاء منظمة لتعلم الحرف وتعلم الأصوات وربط الحروف الساكنة والمتحركة ومزجها معاً في كلمة واحدة ومن ثم يتم وضع الكلمات في جمل وقصص .

ولقد أطلق جلنجهام وستلمان على طريقةهم الطريقة الترابطية بسبب أنها تتألف من ثلاثة أجزاء :

1. ربط الرمز البصري مع اسم الحرف .
2. ربط الرمز البصري مع صوت الحرف .
3. ربط إحساس أعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف أو أصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها وتحاول الطريقة ربط النماذج البصرية والسمعية والحسية - العضلية (المرجع السابق ، 1988 ، 288 - 289) .

4. برنامج إكساب مهارات الهجاء القرائي في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ :

كما أشار عبد الوهاب كامل (1999) أنه يمكن تنفيذ ذلك البرنامج من خلال ثلاث مراحل وهي :

المرحلة الأولى : وتهدف إلى ضبط النشاط لدى الطفل وتعلمه التحكم في نشاطه من خلال :

- 1- التدريب على الاسترخاء .
- 2- التدريب على تركيز الانتباه من خلال تقديم مهام بسيطة ثم تزداد في التعقيد ومن الاستعانة ببعض الوسائل ألعاب الفيديو وبعض المهام العملية مثل مهام الثبات العصبي .

المرحلة الثانية : مرحلة تدريب الطفل على استخدام مفاتيح الكمبيوتر حتى يتفاعل الطفل معه: ويتم من خلال هذه المرحلة بأن يجلس كل طفل أمام جهاز كمبيوتر ويبدأ المعالج في إرشاده ويبدأ في عملية التعرض للنماذج الصوتية بالتدريج صوت كل حرف وتقليده ثم يعيد الاستماع إلى نفسه حيث تحدث التغذية الراجعة وعندما يتعرف البرنامج على اقتراب الطفل من النموذج الصوتي فإنه يطلب منه الانتقال إلى حرف آخر، وبعد الانتهاء من تقديم النماذج الصوتية للحروف بطريقة التفاعل مع الكمبيوتر من خلال الميكروفون إعادة الاستماع في أداء الطفل لنفسه ينتقل إلى زيادة النماذج الصوتية للكلمات ثم الجمل البسيطة ثم الجمل المركبة ثم الفقرات ثم تقديم أسئلة

يجيب عليها الطفل لقياس الفهم وتنتهى الجلسة بتقديم أسئلة يجيب عليها الطفل بعد غلق الجهاز يتم التدريب عليها .

الواجب المنزلى :

يعطى الطفل واجب منزلى مرتبط بما قُدم له أثناء الجلسة. فى بداية الجلسة يتم تقديم تقييم لما حدث فى الجلسة الأولى للطفل وأخباره وتشجيعه بالتدريب حيث يتم التركيز على تدريبات دون أخرى طبقاً لمستوى الإتقان ويتم تقديم النماذج الصوتية وتسجلها وأعادتها .

التدريب على النماذج الصوتية :

كما تم التدريب على النماذج الصوتية يتم التدريب على النماذج البصرية وعلى نفس مادة التعلم والحقيقة العلمية وراء التدريب على النماذج البصرية تكمن فى قوانين الجشطت .

مصاحبات البرنامج :

- 1- البرامج الترفيهية للأطفال .
- 2- إرشاد الوالدين ضرورى لإتمام البرنامج العلاجي .
- 3- تعلم الأطفال الاسترخاء وتوفير الأمن والأمان .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد أحمد عواد (1988): مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.
2. أحمد أحمد عواد (1997): علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
3. أحمد أحمد عواد (2001): ندوة دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كلية التربية بالعرش ، جامعة قناة السويس.
4. أحمد أحمد عواد ، وأشرف شريت (2004): الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم ، مجلة الطفولة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.
5. أحمد أحمد عواد، ومجدي محمد الشحات (2004): سلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي الواقع والمستقبل، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من 24-25 مارس، ص: 91 – 138.
6. أحمد طه محمد (1995): أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم ، مجلة علم النفس، السنة 8، العدد 33.
7. أحمد عبد اللطيف عبادة، ومحمد عبد المؤمن حسين (1991): صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائي بدولة البحرين ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد 5، العدد 2، كلية التربية ، جامعة المنيا.

8. أحمد عبد الله عباس (2002): تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 18، العدد 1، ص: 97 - 138.
9. أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد (2000): الطفل ومشكلات القراءة، ط 5، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
10. أحمد عزت راجح (1995): أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.
11. أحمد عزت راجح (1999): أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.
12. أحمد فائق (2003): مدخل عام لعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
13. أحمد فهمي عكاشة، وطارق أحمد عكاشة (2009): علم النفس الفسيولوجي، ط 11 مزيده ومنقحة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
14. أحمد كمال حجاب (2002): الإتجاهات الحديثة في دراسة الذاكرة الإنسانية، بحث مرجمي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين (تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية)، المجلس الأعلى للجامعات، بالقاهرة.
15. أحمد مهدي مصطفى (2002): بعض العوامل النفسية والعقلية والإجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 110، أغسطس، ص: 249 - 280.
16. أفنان نظير دروزة (2004): أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعلم، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
17. إقبال الحداود (1997): التأخر التحصيلي لدى التلاميذ مرتفعي الذكاء دراسة تحليلية لأراء المعلمين والتلاميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

18. السيد أحمد صقر (1992): بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
19. السيد أحمد صقر (2000): أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
20. السيد عبد الحميد سليمان (1992): دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.
21. السيد عبد الحميد سليمان (1996): تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.
22. السيد عبد الحميد سليمان (2000): صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
23. السيد عبد الحميد سليمان (2002): فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 8، العدد 1، يناير، ص: 155-186.
24. السيد عبد الحميد سليمان (2003): صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.
25. السيد محمد أبوهاشم (1998): مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
26. آمال عبد السميع باظة (2000): سيكولوجية غير العاديين، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

27. آمال عبد السميع باغة (2001): تشخيص غير العاديين (ذو الاحتياجات الخاصة) القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
28. أمانى زاهر عفاجي (2005): اضطرابات الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد فى مرحلتى الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
29. أمينة إبراهيم شلي (2000): فاعلية الذاكرة العاملة لذوي الصعوبات من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة، أبريل.
30. أمينة إبراهيم شلي (2004): مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 54، الجزء الثاني، يناير، ص: 1- 49.
31. أنور رياض عبدالرحيم، وحصة فخرو (1992): صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر الدوحة ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
32. أنور محمد الشرقاوي (1984): العمليات المعرفية وتناول المعلومات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
33. أنور محمد الشرقاوي (1987): دراسات لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت في سيكلوجية التعلم، أبحاث ودوريات، الجزء الثاني، ط 2، القاهرة: الأنجلو المصرية.
34. أنور محمد الشرقاوي (1989): الأساليب المعرفية فى علم النفس، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 11، السنة 3، ص: 6 - 17.
35. أنور محمد الشرقاوي (2001): التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
36. أنور محمد الشرقاوي (2003): علم النفس المعرفى المعاصر، ط 2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

37. آيات عبد المجيد مصطفى (2003): برنامج تدريبي مقترح وتأثير ، على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد 41، سبتمبر، ص: 29 - 62 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
38. تفريد السيد عمران (2003): مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت " دراسة استكشافية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي، البحرين.
39. تيسير مفلح الكوافحة (1990): صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
40. جابر عبد الحميد جابر (1985): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، الكويت : دار الكويت للكتاب الحديث.
41. جابر عبد الحميد جابر (1994): علم النفس التربوي، ط 3، القاهرة: دار النهضة العربية.
42. جابر عبد الحميد جابر (2001): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة ، ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي.
43. جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين محمد كفاقي (1993): معجم علم النفس في الطب النفسي، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.
44. جان كاستون (1997): المنح والتعلم ، ترجمة : محمد الدنيا، مجلة التربية : تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة 26 ، العدد 22، ص: 279 - 287.
45. جمال عطية فايد (2001): مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين)، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، سبتمبر، ص: 165 - 192.

46. جمال عطية فايد (2003): ذوي الاحتياجات الخاصة " مفاهيم وأرقام "، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، يصدرها مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، المجلد 1، العدد 1، ص: 293 - 304.
47. جمال فرغل إسماعيل (2001): أثر استخدام بعض معينات الذاكرة فى معدل التذكر لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بطيخى التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف.
48. جمال مقال القاسم (2000): أساسيات صعوبات التعلم ، ط 1 ، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
49. جمالات هنيم (1988): دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
50. جميل صيليا (د.ت): المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
51. جميل محمد الصمادي (1997): صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي " الإرشاد النفسي والمجال التربوي "، جامعة عين شمس في الفترة من 2 - 4 ديسمبر، المجلد 2، ص: 1069 - 1081.
52. حامد عبد السلام زهران (1988): التخلف الدراسي فى المرحلة الابتدائية، دراسة مسحية فى البيئة السعودية، كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة.
53. حسام هية (1998): سيكولوجية غير العاديين ، الإعاقة العقلية الحسية " القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.
54. حسن مصطفى عبد المعطي ، ومحمد السيد عبد الرحمن (1989): دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية

- للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة،
ص: 416 - 436.
55. خيرى المغازي حجاج (1998): صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج) ، ط1 ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
56. خيرى المغازي حجاج (2000): أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
57. خيرى المغازي حجاج، ووليد السيد خليفة (2006): فعالية برنامج قائم على نموذج "دُن" لأساليب التعلم في تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين، المؤتمر السنوي الخامس " دور كليات التربية في التطوير والتنمية " في الفترة من 15 - 17 أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص: 463 - 511.
58. رافع الناصر الزغول، وحماد عبدالرحيم الزغول (2003) : علم النفس المعرفى، القاهرة: الشروق للنشر والتوزيع.
59. رجاء أبو علام، ونادية شريف (1989): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، الكويت: دار القلم.
60. روبرت سترونج (2004): أساليب التفكير، ترجمة: عادل سعد خضر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
61. رونالد كولا روسو، وكولن أورووك (2003): تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، المجلد 1 ، ترجمة: أحمد الشامى، أمين كامل، عادل دمرداس، وعلى عبد العزيز، مراجعة: محمد عنانى، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.
62. زكريا توفيق أحمد (1993): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان دراسة مسحية - نفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 20، الجزء الأول، يناير، ص: 235 - 266.
63. زينب محمود شقير (2000): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، ط 2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

64. زينب محمود شقير (2002): خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، المجلد 3، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
65. سليمان عبد الواحد يوسف (2005 أ): العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 80، يناير، ص: 16.
66. سليمان عبد الواحد يوسف (2005 ب): المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 81، مايو، ص: 11.
67. سليمان عبد الواحد يوسف (2005 ج): أنماط معالجة المعلومات لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
68. سليمان عبد الواحد يوسف (2005 د): حقوق المراقبين ذوو صعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 82، سبتمبر، ص: 32.
69. سليمان عبد الواحد يوسف (2007 أ): المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
70. سليمان عبد الواحد يوسف (2007 ب): سيكولوجية الإعاقة الأخلاقية كظاهرة نفسية وإجتماعية، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 87، مايو، ص: 36 - 37.
71. سليمان عبد الواحد يوسف (2007 ج): صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 88، سبتمبر، ص: 22 - 23.

72. سليمان عبد الواحد يوسف (2008): صعوبات التعلم وأخواتها ... حدود فاصلة، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 90، مايو، ص: 36 - 37.
73. سليمان عبد الواحد يوسف (2009): دور الاحتياجات التربوية الخاصة بين التنمية والتثنية (1)، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 92، يناير، ص: 42 - 43.
74. سليمان عبد الواحد يوسف (2010 أ) : المخ الإنسانى والذكاء الوجدانى رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، ط 1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
75. سليمان عبد الواحد يوسف (2010 ب): المرجع في التربية الخاصة المعاصرة ذور الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل، ط 1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
76. سليمان عبد الواحد يوسف (2010 ج) : سيكولوجية صعوبات التعلم ذوي المنة التعليمية .. بين التنمية والتثنية، ط 1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
77. سليمان عبد الواحد يوسف (2010 د): علم النفس العصبي المعرفي Cognitive Neuropsychology رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية، ط 1، القاهرة: إيثراك للطباعة والنشر والتوزيع.

78. سليمان محمد سليمان (1999): الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد 79، مارس، ص: 367 - 393.

79. سليمان محمد سليمان (2004): الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الإبتكارى لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 28، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص: 9-56.

80. سميرة عبد العزيز الشيخ (1998): الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

81. سهى أحمد أمين، ورحاب صالح يرغوث (2009): فعالية برنامج للأشطة المقترحة فى تنمية الذاكرة العاملة لأطفال متلازمة داون (القابلين للتعلم)، وأثره فى تحسين مستوى أدائهم لبعض المهارات اللغوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 62، يناير، ص: 259 - 310.

82. سيد أحمد عثمان (1979): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

83. سيد أحمد عثمان (1990): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

84. شاكر عبد الحميد سليمان (2005): عصر الصورة ألسليات والإيجانيات، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 311، يناير.

85. شريف عبد الله خليل (2000): أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

86. شهاب أشكتاني (1999): العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفرقين عقليا، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط، ودافعية الانجاز، وبعض السمات الوجدانية الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

87. صالح عبد الله هارون (2004): سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، العدد 4، فبراير، ص: 13 - 36 ، الرياض: المملكة العربية السعودية.
88. صبحي عبد الفتاح الكفوري (2001): فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية ، السنة 16 ، العدد 1، ص: 229 - 260.
89. صفاء محمد مجبى (2001): أثر برنامج تدريبي لذوى صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
90. صلاح الدين حسين الشريف (2000): مدى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية بأسىوط، جامعة أسىوط، المجلد 16، العدد 1، يناير، ص: 337 - 369.
91. طالب العطاس (2003): الطلاب الموهوبون قليلو الانجاز، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، عمان: الأردن، كتاب أوراق العمل، ص: 481 - 495.
92. طلعت كمال الحامولى (1988): أثر الاختلاف في بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر الفشل في تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
93. طلعت منصور غبريال (1975): دراسة ارتباطيه لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين، الكتاب السنوي الثاني لعلم النفس، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
94. طلعت منصور غبريال، أنور محمد الشرقاوي، عادل عز الدين الأشول، وفاروق أبرهوف (1984): أسس علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

95. عادل عبد الله محمد (2006): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسات تطبيقية، ط 1، القاهرة: دار الرشاد.
96. عادل عز الدين الاشول (1987): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
97. عادل محمد العدل (1989): طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالقازيق، جامعة القازيق.
98. عادل محمد العدل (2003): العمليات المعرفية، القاهرة: مكتبة دار الصابوني.
99. عبد الباسط متولي خضر (2005): التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، الكويت: دار الكتاب الحديث.
100. عبد الحليم محمود السيد، شاكرو عبد الحميد سليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتز سيد عبد الله ، سهر فيهم الفياشي (1990): علم النفس العام ، ط 3 ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
101. عبد الرحمن محمد العيسوي (1987): علم النفس، القاهرة: دار المطبوعات الجامعية.
102. عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ (1985): سببولوجية الطفل غير العادي واستراتيجية التربية الخاصة، القاهرة: دار النهضة العربية.
103. عبد العزيز بن محمد العبدالجبار (2002): المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 14، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص: 175 - 206، الرياض: المملكة العربية السعودية.

104. عبد الفتاح عيسى إدريس، والسيد عبد الحميد سليمان (2002): التأزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت دراسة ثنائية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد 112، أكتوبر، ص: 269 - 292.
105. عبدالمطلب أمين القريطى (2001): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط 3، القاهرة: دار الفكر العربي.
106. عبدالمطلب أمين القريطى (2005): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط 4 مزيدة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربي.
107. عبد الناصر أميس عبد الوهاب (1993): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.
108. عبد الوهاب محمد كامل (1983): التعلم وتنظيم السلوك ، ط 2، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.
109. عبد الوهاب محمد كامل (1993 أ): بحوث في علم النفس دراسات ميدانية / تجريبية ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
110. عبد الوهاب محمد كامل (1993 ب): النموذج الكلي لوظائف المخ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 4، إبريل، ص: 29 - 52، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
111. عبد الوهاب محمد كامل (1994): الخصائص النيروسيكلوجية لدى بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 8، إبريل، ص: 1 - 16.
112. عبد الوهاب محمد كامل (1996): أسس تنظيم السلوك 'مدخل فسيولوجى عصبى لتناول الظاهرة النفسية، الجزء الأول، طنطا: مؤسسة سعيد للطباعة.

113. عبد الوهاب محمد كامل (2001): الكمبيوتر وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
114. عبد الوهاب محمد كامل (2004): علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني ، ط3 ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
115. عثمان لييب فراج (2004): برامج رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة فى العالم العربى (بحث تحليلى للوضع الراهن والمستهدف) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، فى الفترة من: 24-25 مارس، المجلد الأول، ص: 231-262.
116. صفاف محمد عجلان (2002): صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور فى الانتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسىوط، جامعة أسىوط ، المجلد 18 ، العدد 1 ، يناير، ص: 62 - 108.
117. عماد أحمد حسن (2000): فعالية برنامج تدريبي مبني على المعالجة المعرفية المتتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة فى علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهرى ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بأسىوط، جامعة أسىوط، المجلد 16، العدد 2، يوليو، ص: 182 - 221.
118. عماد أحمد حسن (2004): استخدام بعض أساليب التفاوت فى تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسىوط ، جامعة أسىوط ، المجلد 20 ، العدد 1 ، يناير ، ص: 314 - 356.
119. عمر نصر الله (2004): تدني مستوى التحصيل والانجياز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط 1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

120. عمر هارون الخليفة، وصلاح الدين عطا الله (2006): الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة: في الفترة من: 2 - 6/8/1427هـ الموافق 26 - 30/8/2006م، ص: 144 - 164.
121. فاخر عاقل (1979): علم النفس ، ط 6، بيروت: دار العلم للملايين.
122. فادية زكى علوان (1989): العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات ، مجلة علم النفس ، السنة 3 ، العدد 11، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: 75 - 87.
123. فادية زكى علوان، ومريم نور الدين (2006): فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون، مجلة دراسات نفسية: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (راثم)، المجلد 16، العدد 4، أكتوبر، ص: 641 - 674.
124. فاروق فارع الروسان (1996): سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ط 2، عمان: دار الفكر.
125. فاروق فارع الروسان (1998): أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة الأردن، عمان: دار الفكر.
126. فاروق فارع الروسان (2000): دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، عمان: دار الفكر.
127. فتحي السيد عبد الرحيم (1990): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة الطبعة الرابعة، الجزء الثاني، الكويت: دار القلم.
128. فتحي السيد عبد الرحيم، وحليم السعيد بشاي (1988): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول، الكويت: دار القلم.

129. فتحي مصطفى الزيات (1988): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، السنة 1، العدد 2، مجلة جامعة أم القرى ، السعودية، 1409هـ.
130. فتحي مصطفى الزيات (1994): علم النفس المعرفي، المنصورة: دار الوفاء.
131. فتحي مصطفى الزيات (1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط 1، المنصورة: دار الوفاء.
132. فتحي مصطفى الزيات (1998): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط 1 ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
133. فتحي مصطفى الزيات (1999): دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
134. فتحي مصطفى الزيات (2000): مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
135. فتحي مصطفى الزيات (2002): المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم ، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ط 1 ، القاهرة : دار النشر للجامعات.
136. فتحي مصطفى الزيات (2003): صعوبات التعلم أين مدارسنا؟ ، منتدى الخليج، البرنامج الثقافي لقطاع البحوث التربوية،
www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm
137. فتحي مصطفى الزيات (2008 أ): صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط 1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
138. فتحي مصطفى الزيات (2008 ب): قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط 1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
139. فردوس يونس الكنتزى (2007): دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوى صعوبات التعلم من تلاميذ مراحل التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس - البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى.

140. فريد نهار (2003): المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
141. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1973): القدرات العقلية ، ط 1 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
142. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1983): القدرات العقلية ، ط 4 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
143. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1996): القدرات العقلية ، ط 5 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
144. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق (2000): علم النفس التربوي، ط 6 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
145. فوقية أحمد عبد الفتاح (2004): سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التفسير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعادين، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 14 ، العدد 42 ، فبراير ، ص : 207 - 270 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
146. فيصل خير الزرود (1991): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة مسحية - تربوية - نفسية، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد 38 ، ص: 121 - 178.
147. قحطان أحمد الظاهر (2005) : مدخل إلى التربية الخاصة ، ط 1 ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
148. كريم حريضة منشار (1994): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدروها المعلمون ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد 18 ، الجزء الثالث ، ص: 377 - 395.
149. كمال سالم سيسالم (1988): الفروق الفردية لدي الماديين وغير الماديين، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

150. كمال سالم سيسالم (2002): موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة.
151. كمال عبد الحميد زيتون (2003): التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة ، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
152. كيرك وكالفانت (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والتماية ، ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
153. لندال دافيدوف (1983): مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونقيب خزام، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.
154. ماجد أحمد مؤمني (1986): التذكر والنسيان، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 91، ديسمبر، ص: 72 - 79.
155. مارتن هنلي ، روبرتا رامزي ، وروبرت الجوزين (2001) : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم ، ط1 ، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر ، القاهرة: دار الفكر العربي.
156. محمد أحمد شلبي (2001) : مقدمة في علم النفس المعرفي، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
157. محمد أحمد غنيم ، وكمال إسماعيل عطية (1996): الفروق الفردية في عمليات الدراسة ، الدافع المعرفي و قلق الاختبار بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم ، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة ، في الفترة من 6-7 مايو ، ص: 123-150.
158. محمد وجب فضل الله (2003): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط 2، القاهرة: عالم الكتب.
159. محمد رياض أحمد (1991): أسلوبي المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن وعلاقتهما ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

160. محمد رياض أحمد (1997): أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط.
161. محمد عبد الرحيم حدس (1998): صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.
162. محمد عبدالظاهر الطيب (1994): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، ط 2، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
163. محمد عبدالمطلب جاد (2003): صعوبات تعلم اللغة العربية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
164. محمد علي كامل (2006): صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكلوجي ، الجزء الثالث ، القاهرة: دار الطلائع.
165. محمد مصطفى الديب (2000): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 34، يناير، ص: 173-227.
166. محمد مصطفى الديب (2002): الاتجاهات الحديثة في تشغيل (تجهيز) المعلومات، بحث مرجعي غير منشور مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التعليمي، كلية التربية ، جامعة الأزهر (مستوى الأساتذة).
167. محمد مصطفى الديب (2003): علم النفس الإجتماعي التربوي أساليب تعلم معاصرة، ط 1، القاهرة: عالم الكتب.
168. محمد نجيب العصبوة (1997): ذاكرتنا التعرف السمعي والاستدعاء البصري المكاني لدى العصبيين والفصامين السعوديين، مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 37 ، ص: 44-71.
169. محمود عبد الحليم منسي (1989): العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة استطلاعية في المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 7، الجزء الأول، ص: 54 - 78.

170. محمود عبد الحليم منسي (2003): التعلم: المفهوم - النماذج - التطبيقات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
171. مراد راتب محمد (2008): أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
172. مراد على عيسى، ووليد السيد خليفة (2008) دنيا الطباعة والنشر.
173. مراد وهبة، يوسف كرم، ويوسف سلامة (1971): المعجم الفلسفي (عربي، إنجليزي، وفرنسي)، ط 2.
174. مصطفى حسين باهي، حسين أحمد حشمت، ونيل السيد حسن (2002): المرجع في علم النفس الفسيولوجي، نظريات تحليلات، ط 1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
175. مصطفى محمد علي، عماد أحمد حسن (2003): أثر المثيرات اللفظية وغير اللفظية في الاستدعاء الفوري والمرجأ لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد 9 ، العدد 3 ، يوليو ص: 217 - 283.
176. مصطفى محمد كامل (1988): علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، العدد 9، يناير ، ص: 212 - 250.
177. مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين (1996): النمو الانفعالي، ط 2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
178. منال عمر باكرمان (2004): صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في الفترة من 24 - 25 مارس ، المجلد 2 ، ص: 773 - 800.

179. منى حسن السيد (2004) : أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح وفي التذكر الضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 14، العدد 45، أكتوبر، ص: 321 – 394، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
180. منير وهيب الحازن (د.ت): معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه في اللغة، مرتب هجائي وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.
181. مها زحلولق (2001): المتفوقون دراسياً في جامعة دمشق وأقنعهم – حاجاتهم – مشكلاتهم، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 17، العدد 1، ص: 9 – 55.
182. ناريمان محمد رفاعي وعمود عوض الله سالم (1993): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 1، مارس، ص: 181 – 228.
183. نبيل عبد الفتاح حافظ (2000): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط 1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
184. نبيل عبد الفتاح حافظ (2006): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط2، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
185. نبيل فضل شرف الدين (2003): فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد 41، سبتمبر، ص: 309 – 415، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

186. نبيلة عبد الرؤوف شراب (2003): عمليات تجهيز المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
187. نصرة عبد المجيد جملجل (1993): تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
188. نصرة عبد المجيد جملجل (1994): العسر القرائي ألدسليسياً دراسة تشخيصية علاجية ، ط 1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
189. نصرة عبد المجيد جملجل (2000): علم النفس التربوي المعاصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
190. نصرة عبد المجيد جملجل (2001): التعلم المدرسي، بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
191. نصرة عبد المجيد جملجل (2002): قراءات حول الموهوبون من ذوي العسر القرائي الدسليسياً، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
192. نصرة عبد المجيد جملجل (2005): التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
193. هويدا محمد هنية (2002): مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بينها ، جامعة الزقازيق.
194. وزارة التربية والتعليم (1990): قرار وزاري رقم 37، مطبعة وزارة التربية والتعليم.
195. وزارة التربية والتعليم (2004 – 2005): الإدارة العامة للتربية الخاصة، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة.
196. يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، وجيل الصمادي (2001): المدخل إلى التربية الخاصة، ط 2، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

197. **Abimbola, G. (2006):** Effects of Task Structure on Group Problem Solving, Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada: University of waterloo (Canada).
198. **Constantine, J.L. (2001):** Integrating Thematic . Fantasy play and Phonological Awareness Activities in a Speech Language Preschool Environment, Journal of Instructional Psychology, Vol.(28), No.(1), pp. 9-14.
199. **Dattilo, J. & Scheien, S.J. (1994):** Understanding Leisure Services for Individuals with Mental Retardation, Vol.(32), No.(1), pp.53-59.
200. **Detzner, Virginia. (1997):** Using Song To Increase the Articulation Skills in the Speech of the Profoundly Mentally Handicapped, M.S. Practicum, Final Report, Nova Southeastern University, p. 70.
201. **Dryden, W. (1995):** "Rational Emotive Behavior Therapy". London New Delhi, SAGE Publications.
202. **Jefferey, A. & Robert, W. (1992):** "Introduction to Therapeutic Counseling" California, Brooks/Cole Publishing Company.
203. **Georgiva, D. & Cholakova, M. (1996):** Speech and Language Disorders in Children with Intellectual Disability, Paper Presented at the Annual World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities, PP.8-13.
204. **Grossman, H. (1983):** Classification in Mental Retardation the American Association on Mental Deficiency, Vol.(7), No.(4), pp. 212-217.
205. **Guisiti, M. A. (2002):** The Efficacy of Oral Motor Therapy for Children with Mild Articulation Disorders. Dissertation Abstracts International, Vol.(41), No.(1), p. 221.

206. **Mackay, L. & Hodson, B. (1982):**Phonological Process Identification of Misarticulations of Mentally Retarded Children, *Journal of Communication Disorders*, Vol.(15), No.(3), pp.243-250.
207. **Marchant, J. & Mcauliffe, M.J. & Huckabee, M. (2008):** Treatment of Articulatory Impairment in a Child with Spastic Dysarthria Associated with Cerebral Palsy, *Developmental Neurorehabilitation*. Mar; Vol.(11), No.(1), pp.81-90.
208. **Marcia, A.C. (2003):** Impact of a Handicapped Child in the Family, <http://www.Yale.edu/> Ynhti.
209. **Mitzel & Hardin & Willian, Ed. (1982):** Behavior modification Ency. Of ed. Research, Vol.(1), pp.199-201.
210. **Muto, K. & Nakamura, Y. & Yoshida, Y. (1983):** A study on Disorders in Articulation by Children with Down's Syndrome. *Japanese Journal of Special Education*, Vol.(21), No.(3), PP.26-32.
211. **Nishimura, B. & Watamaki, T. & Hara, K. (1997):** Longtitudinal Observation on an Articulation Disability in a Child with Down's Syndrom, *Japanese Journal of Special Education*, Vol.(35), No.(3), pp.21-31.
212. **Pruess, J. & Vadasy, P. & Fewell, R. (1987):** Language Development in Children with Down Syndrome: An overview of Recent Research, Education and Training in Mental Retardation. Mar; Vol.(22), No.(1), pp.44-55.
213. **Rehfeldt, R. A. (2003):** Teaching a Simple Meal Preparation Skill to Adults with Moderate and Severe Mental Retardation using Video Modeling, *Behavioral Interventions*, Vol.(13), No.(8), PP. 209-
214. **Rondal, J. A. et al. (1988):** Mean Length of Utterance of Children with Down Syndrome, *American Journal on Mental Retardation*, Vol. (93), No.(1).
215. **Schaltze, E. (1983):** Depth of Processing by Mentally Retarded, *American journal of Mental Deficiency*, No.(88), pp.308-312.

216. **Seevers, R.L. & Jones, B.M. (2008):** Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior, Online Submission, National Forum of Special Education Journal, Vol.(19), No.(1).
217. **Sommers, R.K. & Sebastian, H.N. & Knapp, O.L. (1995):** Discriminating Characteristics of Children Having Mild Retardation with and without Articulation Disorders, Journal of Childhood Communication Disorders, Vol.(16), No. (2), pp.19-24.
218. **Stansfield, J. (1990):** Prevalence of Stuttering and Cluttering in Adults with Mental Handicaps, Journal of Mental Deficiency Research, Vol. (34), No. (4), pp. 287-307.
219. **Smol, Frank. (2004):** Structural Analysis of a Speech Disorder of Children with a Mild Mental Retardation Strukturaina Analiza Govorne Motnie Prilazje Dusevno manj Razvitih Otrocih, Vol.(13), No.(1), pp.103-122.
220. **Suess, B. et al. (1991):** Therapy for Developmental Speech and Language Disorders in Mental Retarded Children, Zeitschrift fuer kinder and Jugendpsychiatrie, Vol.(19), No.(3), pp.158-163.
221. **Sugano, C. & Hatori, H. & Inoue, M. & Kobayashi, S. (1995):** Training a Student with Autism in Purchasing Skills.Generalization and Maintenance in Daily Life, Japanese Journal of Special Education, Vol.(33), No.(3), PP.33-38.
222. **Kissel, R. & Whitman, Th. & Reid, D.H. (1983):** An Institutional Staff Training and Self.Management Program for Developing Multiple Self.Care Skills in Severely Profoundly Retarded Individuals, Journal of Applied Behavior Analysis, Vol.(16), No.(4), pp.395-415.
223. **Vashdi, E. & Hutzler, Y. & Roth, D. (2008):** Compliance of Children with Moderate to Severe Intellectual Disability to Treadmill Walking, Journal of Intellectual Disability Research, May, Vol.(52), No.(5), pp.371-379.

200

التنسيق والتوزيع
الوراق
www.alwasaq.com
alwasaq@alwasaq.com
053 4611111

صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية

Bibliotheca Alexandrina



4213478



9 789957 333140

عنوان : شارع الجامعة الأردنية
مقابل كلية الزراعة
للصاكن : 533 7798 8 00962
ص ب 1327 عمان 11953 الأردن
E-mail: info@alwaraq-pub.com
E-mail: halwaraq@hotmail.com

للنشر والتوزيع



www.alwaraq-pub.com

www.alwaraq-pub.com